




UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JOÉLMA DE SOUZA ARBIGAUS



RESSIGNIFICAR A AÇÃO EDUCATIVA – A COMPREENSÃO E A  
REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PELOS PROFISSIONAIS DO CMEI

CURITIBA

2013

JOÉLMA DE SOUZA ARBIGAUS

RESSIGNIFICAR A AÇÃO EDUCATIVA – A COMPREENSÃO E A  
REORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PELOS PROFISSIONAIS DO CMEI

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista em Docência na Educação Infantil pela Parceria entre o Ministério da Educação e a Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil.

Orientadora: Profª Drª Catarina Moro

CURITIBA

2013

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Rodrigo e a Priscila, agradeço a compreensão pelas horas de ausência e o incentivo para continuar sempre aprendendo mais.

Às crianças, pelo significado e sentido que dão ao meu trabalho.

Aos profissionais do CMEI pesquisado, pela generosidade em compartilhar seus saberes.

À professora Catarina por acreditar na pesquisa realizada, pela bondade e carinho com que me conduziu neste processo.

## RESUMO

O tema se inscreve dentro do projeto de pesquisa “Ressignificar a ação educativa – a compreensão e a reorganização do trabalho pelos profissionais do CMEI”. O objetivo deste estudo é perceber de que forma os educadores e professores de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede municipal de ensino de Curitiba estão organizando as atividades simultâneas propostas pelo Departamento de Educação Infantil e identificar o que compreendem por ação educativa direta e ação educativa indireta. Dessa forma, nesta pesquisa é descrito um breve histórico da proposta de resignificação da ação educativa da rede municipal e, na sequência, são abordadas as interações adulto/criança no CMEI e a importância da interação para a resignificação dessas ações educativas desenvolvidas na rotina da unidade. Tendo como base a discussão sobre a relevância das interações entre adultos e crianças na educação infantil, é abordado o seu destaque no planejamento das práticas educativas e da organização da rotina nos CMEIs. A partir do embasamento nos estudos de Guimarães (2008), Oliveira (2010), Falk (2004) e Luz (2010), observam-se as interações entre adultos e crianças nos espaços coletivos, o conceito de cuidado ético e de responsividade, percebendo-se de que forma as relações que acontecem nesses espaços são influenciadas pelas ações dos adultos. Para refletir sobre como as práticas educativas podem promover ações de interação e contribuir para que a criança seja protagonista da sua aprendizagem são debatidos os estudos sobre rotina de Barbosa (2006). Na abordagem metodológica foram utilizadas como instrumentos de coleta de dados entrevistas com professores e educadores (sete profissionais) de duas turmas (Berçário II e Maternal III), além de observações e filmagens das atividades nas duas turmas. Nessas entrevistas e observações das práticas educativas trabalhadas por aqueles profissionais foram analisadas as interações entre adultos e crianças bem como a compreensão que eles têm do que é uma ação educativa direta e uma ação educativa indireta. Analisa-se também como organizam as ações simultâneas nas quais as turmas são divididas em grupos.

Palavras-chave: Ação educativa. Interações. Planejamento da rotina.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>2 A CRIANÇA E SUAS INTERAÇÕES .....</b>	<b>11</b>
2.1 AS INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO E CUIDADO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	15
2.2 A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES – O QUE DIZEM OS MARCOS LEGAIS E DOCUMENTOS OFICIAIS .....	21
<b>3 A IMPORTÂNCIA DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>27</b>
3.1 A ROTINA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.....	28
3.2 A AÇÃO EDUCATIVA NA ROTINA (ATIVIDADES COTIDIANAS X ATIVIDADES PEDAGÓGICAS).....	31
3.3 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA AÇÃO EDUCATIVA .....	33
<b>4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>35</b>
4.1 A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA .....	37
4.2 O CMEI PESQUISADO .....	38
4.3 A TURMA DO MATERNAL III .....	39
4.4 A TURMA DO BERÇÁRIO II .....	40
4.5 A ROTINA DO CMEI PESQUISADO .....	41
4.6 ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES SIMULTÂNEAS – PROPOSIÇÃO DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ORGANIZAÇÃO DO CMEI PESQUISADO.....	43
4.7 AÇÃO EDUCATIVA DIRETA E AÇÃO EDUCATIVA INDIRETA – ORIENTAÇÕES DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A COMPREENSÃO DAS PROFISSIONAIS DO CMEI PESQUISADO .....	45
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>54</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>58</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>61</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>65</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Observar como as crianças brincam umas com as outras, como pedem ajuda para um adulto quando se machucam ou quando querem um parceiro para construir o enredo de uma brincadeira sempre despertou a curiosidade desta pesquisadora em saber mais sobre os diferentes modos de viver a infância. Olhar para as crianças sempre foi uma ação que me encantou<sup>1</sup> e nesse contexto, tenho o privilégio de dar vazão a um novo olhar. Um olhar de escrutínio sobre as vivências da criança no espaço coletivo de educação e cuidados. Sendo de escrutínio, inclui maior atenção aos detalhes, entretanto sem perder o encantamento desse momento do desenvolvimento humano.

A título de contextualização, escrevo um pouco sobre meu percurso enquanto profissional da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba. Iniciei nessa rede no ano de 2003 e como professora trabalhei como regente de turmas de pré-escola em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e escolas. No ano de 2005 realizei o concurso interno para trabalhar como pedagoga. Nessa função comecei o trabalho em 2006, exercendo-o em CMEIs e escolas, realizando atividades de orientação do trabalho dos(as) professores(as) e educadores(as) dessas unidades com a Educação Infantil. No ano de 2008 assumi a direção de um CMEI com nove turmas e 222 crianças (1 berçário único, 2 maternais I, 2 maternais II, 2 maternais III e 2 pré-escolas), onde permaneci até 2010. Em 2011, trabalhei na direção de outro CMEI, com duas turmas (1 maternal III e 1 pré-escola), onde exerci a função de diretora e pedagoga<sup>2</sup>. No ano de 2012 exerci a função de pedagoga supervisora da educação infantil em um dos Núcleos Regionais de Educação (NRE) da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba.

O cotidiano do trabalho nas instituições de Educação Infantil é recheado de cenas que me chamam a atenção. As salas dos berçários e os bebês, cheias de vida, choros e sorrisos, mãos procurando objetos para brincar, braços pedindo um colo, troca de chupetas, olhares que procuram a confirmação de que podem tentar dar os primeiros passos, entre tantas outras cenas observadas, mostram que,

---

<sup>1</sup> No texto da introdução utilizo a primeira pessoa do singular por falar da minha experiência como profissional da Educação Infantil e a relação desta com a pesquisa.

<sup>2</sup> A Rede Municipal de Ensino de Curitiba tem alguns CMEIs, com duas turmas, em que a função de direção e de pedagoga são exercidas por apenas um profissional que acumula ambas as funções.

diferentemente do que se pensava há um tempo atrás, os bebês se comunicam sim, de uma forma própria, diferente da utilizada pelas crianças maiores e pelos adultos. Esse reconhecimento deve-se ao fato que agora se entendem as diferentes linguagens com as quais se comunicam, os bebês falam através da linguagem corporal, gestos, olhares, sorrisos, através da demonstração dos interesses, bem como das suas iniciativas. As pesquisas realizadas nos últimos tempos vêm demonstrando que os bebês possuem inúmeras capacidades:

[...] aprendemos que os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição. Os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo da sua história. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar (BARBOSA, 2010, p.2).

Nas salas dos maternais, observo olhares muitas vezes curiosos, outros desconfiados, movimentos que exploram o espaço quando têm a oportunidade de passear no ambiente externo, o estranhamento quando pisam as primeiras vezes na caixa de areia, a careta ao colocá-la na boca, inúmeras manifestações de que estão descobrindo o mundo.

E nas turmas de pré-escola, em muitas conversas eles têm argumentos para tudo, é difícil dissuadi-los de seus desejos e interesses, de deixar de cumprir as promessas feitas. No final de um ano de trabalho com eles, ao observar o quanto cresceram física e emocionalmente e perceber quanto conhecimento cabe em um ser tão pequeno, acredito ainda mais na capacidade dessas crianças.

Quando os profissionais da infância acreditam no potencial e nas iniciativas desses pequenos seres e contribuem com a ampliação das suas experiências podem observar a evolução das suas aprendizagens acontecendo, quando interagem com o outro e com o mundo que os cercam. Refletir sobre esse envolvimento da criança com o outro, seja esse outro criança ou adulto, nos proporciona conhecer o ser humano e a forma como ele interage com o mundo.

Através da interação com o outro constituímos o nosso eu e entender como os outros influenciam na construção do nosso eu é um importante aspecto a ser considerado quando falamos de infância, quando pensamos nas propostas educativas que planejamos e em especial sobre a interação entre a criança e o adulto no espaço da Educação Infantil, da educação coletiva das crianças.

A relação adulto-criança é tão significativa no trabalho de cuidado e educação institucional e coletiva das crianças pequenas que, recentemente, mobilizou a SME de Curitiba a propor, a partir de 2012, uma reorganização das ações educativas. Assim, no sentido de planejar de forma mais proveitosa a rotina dos CMEIs, foi proposto que as unidades reorganizassem as ações educativas de modo que as crianças estivessem a maior parte do tempo envolvidas em propostas educativas nas quais os profissionais estivessem interagindo efetivamente com elas. Esta proposição foi pensada após diagnóstico feito pela equipe de supervisoras do Departamento de Educação Infantil (EEI) e pela formadora do Instituto Avisa-lá durante visitas realizadas nos CMEIs, onde existia a necessidade de maior investimento e organização do trabalho educativo desenvolvido pelas profissionais das unidades, e de participação destas profissionais com interações de qualidade junto as crianças.

A preocupação em pesquisar sobre esse novo modo de organizar o cotidiano educativo e sobre como os profissionais da rede compreenderam a nova proposição surgiu da necessidade de entender e discutir a proposta realizada pelo EEI em Curitiba. A proposta, segundo o EEI, tem como objetivo de ressignificar as ações educativas e otimizar o aproveitamento do tempo das crianças nos CMEIs, enriquecendo as propostas pedagógicas e envolvendo todos os profissionais no trabalho e na interação com as crianças (CURITIBA, 2012).

O interesse pela reflexão sobre como acontece a organização das práticas educativas que são desenvolvidas no cotidiano dos CMEIs, e de como as interações entre adultos e crianças podem qualificar esses momentos, iniciou quando começamos a pensar sobre a qualidade dessas interações. Esse problema surgiu do cotidiano do trabalho como pedagoga supervisora dos CMEIs da regional em que eu trabalhava no ano de 2012, e onde era realizava a formação continuada das pedagogas e diretoras dos CMEIs. Nos afazeres como supervisora do núcleo regional senti a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre o tema e saber como as profissionais, educadoras e professoras, percebiam a possibilidade de efetivar a proposta, bem como realizar o trabalho com a divisão de grupos de crianças através das atividades simultâneas.

Na realização dessas supervisões os questionamentos e as dúvidas sobre a efetivação daquela proposta na prática eram muitos: como os profissionais



organizariam essas atividades simultâneas, como daria tempo de realizar todas as atividades propostas, se as crianças teriam tempo para brincar. Essas e outras questões foram aparecendo no cotidiano das supervisões.

Diante do que estava sendo vivenciado e observado nas unidades supervisionadas foi delineada esta pesquisa, que busca contribuir para compreender melhor a forma como as ações educativas acontecem e podem ser ressignificadas.

A reflexão sobre as práticas educativas realizadas pelos educadores e professores dos CMEIs é uma tarefa constante na formação continuada promovida pelo EEI junto aos pedagogos dos Núcleos Regionais de Educação (NREs) e aos pedagogos dos CMEIs de referência<sup>3</sup>. Durante essas formações questionamentos surgiram das observações realizadas nas visitas de supervisão nos CMEIs de referência, como: o que fazer para otimizar o tempo ocioso das crianças? Como fazer para melhorar as propostas educativas? Como transformar esse tempo ocioso em propostas que contribuam para a ampliação das aprendizagens das crianças? A partir dessas reflexões foram organizadas orientações para que os profissionais dos CMEIs organizassem as turmas em grupos de trabalho, dividissem as crianças e propusessem atividades simultâneas para esses grupos. Essas orientações chegaram para os educadores e professores dos CMEIs na Semana de Estudos Pedagógicos (SEP) de 2012. A preocupação com a forma como esses profissionais receberam essas orientações e a proposta de organização feita pelo Departamento de Educação Infantil tornou essa pesquisa sobre as interações ainda mais significativa. Refletir sobre como esses profissionais estão organizando essas orientações na prática, sobre como estão acontecendo as interações nessas ações educativas, como os profissionais receberam essas orientações e que interpretação fizeram delas são importantes indagações.

Diante dessas indagações foram elaborados os objetivos desta pesquisa, que foram os de identificar o que as educadoras e professoras compreendem por ação educativa direta e ação educativa indireta, e perceber de que forma estão organizando as atividades simultâneas propostas pelo Departamento de Educação Infantil.

---

<sup>3</sup> CMEIs de referência são as unidades em que o pedagogo é indicado para participar da formação continuada realizada pelo Departamento de Educação Infantil, junto aos NREs e à equipe do Departamento, estes pedagogos tem a incumbência de iniciar a efetivação das propostas das práticas educativas desenvolvidas na formação continuada.

No capítulo 2 deste estudo será abordada a importância das interações na Educação Infantil, no espaço coletivo dos CMEIs. Entre os autores que embasaram esta discussão estão Falk (2004), Guimarães (2008), Montenegro (2001) e Oliveira (2010). A “dicotomia” do cuidar e educar na educação infantil será apresentada através de autores que fazem ponderações sobre esse tema.

A discussão sobre as práticas educativas e a importância da organização do tempo, da rotina e do espaço, serão discutidas no terceiro capítulo deste trabalho, como forma de compreender melhor esses elementos nas interações e nas práticas educativas, com fundamentação em autores como Barbosa (2006) e Guimarães (2012).

No quarto capítulo serão apresentadas as questões metodológicas e o campo da pesquisa, bem como os resultados. Apresenta-se a rotina do CMEI pesquisado, as discussões sobre as compreensões dos profissionais e a organização das práticas educativas que elaboraram no sentido de ressignificar a ação educativa que promovem na unidade pesquisada.

Na conclusão, apontamos a necessidade das profissionais refletirem sobre as ações educativas que desenvolvem cotidianamente no CMEI e de transporem os conceitos estudados para as ações que realizam.

## 2 A CRIANÇA E SUAS INTERAÇÕES

E aprendi que se depende sempre  
de tanta, muita, diferente gente  
toda pessoa sempre é as marcas  
das lições diárias de outras tantas pessoas  
E é tão bonito quando a gente entende  
que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
e é tão bonito quando a gente sente  
que nunca está sozinho por mais que pense estar  
É tão bonito quando a gente pisa firme  
nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos  
é tão bonito quando a gente vai à vida  
nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração  
E aprendi...

Ao cantar “Caminhos do coração” Gonzaguinha ressalta a importância das pessoas na nossa formação. Quando pensamos sobre como se dá o desenvolvimento humano, não conseguimos imaginar que é possível crescer sozinho.

Ao nascer, somos cercados de cuidados e na relação com os outros (pai, mãe, avós, etc) vamos nos constituindo como pertencentes a uma família, de determinada sociedade e cultura. Nessa relação vamos construindo nossa identidade, nosso eu. Não é possível imaginar este eu sem o/os outro/os, pois, nas experiências diárias aprendemos muito com as pessoas, com a forma como se posicionam no meio social, com os hábitos, com a cultura que permeia essas interações com o outro, sendo aspecto fundamental na aprendizagem humana.

Essa constituição humana depende, em grande parte, também das relações que temos com o meio em que vivemos. Esse meio social é formado por diferentes aspectos: econômicos, políticos, geográficos, entre outros, que influenciam na cultura e na constituição do sujeito que vive em tal meio.

Quando falamos da infância, sabemos que os sujeitos desta etapa da vida humana, as crianças, são indivíduos que se desenvolvem influenciados pela construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre elas e para elas (SARMENTO, 2005). Uma criança que viveu no período em que não existiam os celulares, por exemplo, é diferente da que vive hoje cercada de formas virtuais de comunicação, com diferentes tecnologias. A sociedade se modifica ao longo do processo histórico e modifica sua

forma de ver e tratar a criança. A criança que viveu a infância na época das grandes guerras mundiais, vivenciou uma organização social diferente da criança que nós fomos, pois os brinquedos eram diferentes, os locais para realizar as brincadeiras eram diferentes, as interações com as tecnologias eram diversas, havia diferença na relação com os pais, irmãos, avós e vizinhos, entre outras, que contribuem para a compreensão de que criança e de que infância falamos. Todas as mudanças que ocorrem na sociedade, sejam elas econômicas, políticas ou sociais, influenciam o modo de viver a infância.

Cada época tem a sua maneira própria de considerar o que é ser criança e de caracterizar as mudanças que ocorrem com ela ao longo da infância [...] a ideia de sujeito em formação e de como é vivida a experiência da infância podem variar de época para época (são históricas) e as escolhas que fazemos para dirigir este processo também. (BUJES, 2001, p. 17).

Sarmiento (2005) quando trata da Sociologia da Infância também ressalta que esta é constituída a partir de um longo processo histórico e que esse processo “É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos” (SARMENTO, 2005, p. 365-366). Segundo este autor, muitas são as variações que podem influenciar na constituição do sujeito criança e na forma como interage, considerando que se for um menino morador da periferia de uma grande cidade terá um estilo de vida e um modo de viver a infância, diferente de uma menina que mora no campo, por exemplo.

A importância das interações vividas pelas crianças é citada também por Oliveira (2010) quando escreve sobre a visão de criança e seu desenvolvimento:

[...] a criança busca compreender o mundo e si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com o outro ser humano, seja com os objetos. Em outras palavras, a criança desde pequena não só se apropria da cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo cultura por sua vez. (OLIVEIRA, 2010, p.5).

A educação para a infância hoje vem sendo bastante discutida, decorrentes das modificações ocorridas ao longo da história e que impulsionaram o debate sobre a educação infantil. As políticas de atendimento à infância foram marcadas por diferenciações referentes às classes sociais das crianças. As crianças pobres

frequentavam as creches para serem atendidas nas suas necessidades básicas de sobrevivência e saúde, como descreve Montenegro:

A tendência predominante no período inicial das creches no Brasil era de uma instituição designada para o atendimento das crianças pobres, numa ótica assistencialista, como forma de evitar que as crianças ficassem “na rua”, oferecendo-lhes abrigo, comida e roupa. (MONTENEGRO, 2001, p. 22).

Para as crianças das classes mais abastadas foram criados os jardins de infância onde se destacava o foco pedagógico do trabalho realizado em tais instituições. Como era um atendimento para os filhos da elite da época, era enfatizado o caráter pedagógico como forma de diferenciar os jardins de infância das creches (MONTENEGRO, 2001).

Com a inserção da criança como sujeito de direito na Constituição Federal de 1988 e com o reconhecimento da educação infantil como parte da educação básica, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a educação da criança assume novas diretrizes. Esta educação em espaços coletivos passa por um processo de reflexão sobre suas concepções e sobre a forma como as práticas pedagógicas contribuiriam para que essa criança tivesse garantido o seu direito ao acesso a uma educação infantil de qualidade.

Ao pensarmos nas interações que acontecem nesse espaço coletivo das instituições de educação infantil é importante compreender como inicia o processo de interação. Todo ser humano nasce com capacidades biologicamente herdadas, entre elas, a capacidade de “viver culturalmente” (OLIVEIRA, 2010). Nascemos para viver “com os outros”, e é nas interações com parceiros mais experientes nas diversas situações do cotidiano humano que a criança elabora seu modo de agir. Oliveira (2010) destaca que a Etologia aborda conceitos da díade mãe/criança, que a estuda como um sistema adaptado, na evolução, para interagir.

Graças a isso, o bebê viria ao mundo especialmente equipado com estruturas orgânicas, na forma de vieses perceptuais inatos, que o levariam a responder a estímulos associados sobre tudo a outros seres humanos, particularmente os associados a figuras femininas, como a face e as vozes. Esses estímulos ativariam as estruturas básicas do recém-nascido as quais, por sua vez, levariam os parceiros adultos a lhe responderem. Com isso uma interdependência comportamental é estabelecida entre eles. (OLIVEIRA, 2010, p. 78).

Quando observamos a mãe ou outro adulto interagindo com o bebê, podemos verificar que constantemente procuram chamar a atenção dele seja por meio de sorrisos, de brinquedos, de canções etc. Percebemos assim a interdependência comportamental citada por Oliveira (2010), em que o adulto estimula o bebê com a voz, o toque, e, o bebê, ao responder a esse estímulo, incentiva o adulto a estimulá-lo. Desta forma, essas interações assumem um papel muito importante no desenvolvimento das crianças, pois a forma como o adulto estimula o recém-nascido influencia na constituição dessa criança-sujeito.

Sabendo que nessas interações com diferentes parceiros acontecem inúmeras aprendizagens, é necessário refletirmos sobre a forma como organizamos as propostas nos espaços coletivos das instituições educativas para a infância.

A compreensão do valor das interações no desenvolvimento das crianças pelos professores que trabalham na Educação Infantil possibilita que eles criem oportunidades para elas, desde bem pequenas, terem amplas oportunidades de realizar atividades variadas e de partilharem experiências e conhecimentos com outras crianças e adultos. (OLIVEIRA, 2010, p.86).

É necessário também pensarmos na forma como as crianças interagem no mundo, sabendo que esta forma deve nortear o trabalho pensado para essas crianças na educação infantil. Pedrosa (2009) ressalta que “O brincar é sem dúvida a dimensão do interagir mais frequente porque é uma atividade de alta prioridade para a criança” (PEDROSA, 2009, p. 20). Portanto, o planejamento das interações deve prever espaço para a brincadeira.

A interação com os parceiros, além do momento do brincar, acontece durante todos os momentos cotidianos da instituição de Educação Infantil, desde o momento da chegada da criança na unidade até a saída dela. Hoje sabemos que em todos esses momentos a criança está aprendendo e a forma como nós adultos nos posicionamos, seja em um momento de troca de fraldas, de alimentação ou de leitura de uma história, é interpretada, internalizada e aprendida pelas crianças. É importante também observar a forma como as crianças reagem a essas ações e ainda como manifestam suas vontades e interesses; estar atento para poder “escutar a criança”.

A pedagogia da educação infantil nesta concepção de escuta da criança sujeito de direitos, da criança sujeito da cultura, ainda é um campo em constituição. Áreas como a sociologia e a filosofia também estão descobrindo a criança e

pesquisando a infância. Estamos ainda descobrindo esse novo jeito de educar as crianças, alterando o paradigma que acreditava na criança como um ser que precisava somente de cuidado e proteção, para um ser que é capaz, que tem opiniões e desejos.

As recentes pesquisas da Pedagogia da Infância têm como objeto de preocupação a própria criança, as reflexões sobre o seu processo de desenvolvimento. Na constituição desse sujeito-criança todas as suas dimensões emocionais, físicas, sociais e cognitivas precisam ser levadas em consideração, visto que essa criança estabelece relações com o meio social e natural, manifesta suas emoções, preferências e capacidades biológicas em cada fase. Rocha (2001) destaca que na educação infantil o termo “educar” é mais adequado por abordar esse caráter mais amplo trabalhado nas instituições que atendem as crianças pequenas. Para ela, ensinar está mais voltado ao contexto escolar por estar vinculado ao processo ensino-aprendizagem, pois

o aspecto cognitivo privilegiado no trabalho com o conteúdo escolar, no caso da Educação Infantil, não deve ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito-criança, nem reduzir a educação ao ensino. (ROCHA, 2001, p. 32).

## 2.1 AS INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO E CUIDADO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao refletir sobre uma abordagem da Educação Infantil que embase suas ações na indissociabilidade da educação e do cuidado, podemos olhar para as práticas educativas realizadas nas Instituições e analisá-las de forma mais atenta.

Para Bujes (2001), quando se trata da educação das crianças pequenas, precisamos ter clara a especificidade desse trabalho. A autora considera o educar e cuidar como dois processos que são indissociáveis. Aborda o cuidar como o respeito às manifestações individuais de cada criança, enfocando a responsabilidade dos adultos em organizar experiências que contribuam para a aprendizagem delas, respeitando a adequação das aprendizagens às faixas etárias, incluindo também preocupações com horários, organização de espaços e a qualidade dos materiais. Engloba ainda a preocupação com cuidados básicos de sobrevivência como alimentação e higiene.

A mesma autora define o educar como um processo através do qual a criança participa de experiências culturais. A criança, ao interagir com a família, espaços e objetos, atribui significados ao mundo que a cerca. “[...] a educação não constitui um processo de transmissão cultural, mas de produção de sentidos e de criação de significados” (BUJES, 2001, p. 18).

Oliveira (2010), ao escrever sobre o currículo na Educação Infantil e sobre as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ressalta também que:

O trabalho pedagógico organizado em creche ou pré-escola em que cuidar e educar são aspectos integrados, se faz pela criação de um ambiente em que a criança se sinta segura, satisfeita em suas necessidades, acolhida em sua maneira de ser, onde ela possa trabalhar de forma adequada suas emoções e lidar com seus medos, sua raiva, seus ciúmes, sua apatia ou hiperatividade, e possa construir hipóteses sobre o mundo e elaborar sua identidade (OLIVEIRA, 2010, p. 10).

Ao pesquisar as relações entre crianças e adultos, Guimarães (2008) também aborda o cuidar e educar. A concepção de cuidado defendida pela autora indica o cuidado ético, compreendido como o cuidado de si. Ela defende a necessidade de uma prática reflexiva entre os profissionais da educação infantil, no sentido de um trabalho permanente sobre as próprias ações, sobre a forma como agem, sobre o questionamento das suas ações, do por que agem de uma forma e não de outra.

Guimarães (2008), quando amplia o conceito de cuidado apoiada em Foucault, aponta o cuidado como uma relação ética que perpassa as ações do adulto, pois através dessas ações ele afeta as crianças e é afetado pelas respostas delas. A qualidade ética do cuidado envolve o olhar sobre si mesmo, refletindo sobre as próprias ações. Para Guimarães a:

Responsividade e atitude ética entrelaçam-se como perspectivas importantes nas relações de cuidado na creche, para além da simples transmissão de técnicas, também importante na perpetuação da cultura. (GUIMARÃES, 2011, p.199).

Essa citação reforça que na educação infantil existe a produção de cultura pela criança. Cada criança ao nascer está inserida em uma família que a alimenta, troca, brinca, conversa de uma determinada maneira, e quando chega à instituição, o profissional também vai fazer as mesmas coisas, porém da maneira como



aprendeu. Muitas vezes essas formas de tratamento são muito diferentes e a criança, ao vivenciar as duas, vai atribuindo diferentes significados a essas formas e produzindo a sua cultura. É necessária uma formação reflexiva para que o profissional compreenda que precisa olhar para suas ações frente às crianças, precisa compreender porque age de um jeito e não de outro.

Porém, sabemos que modificar a forma como vemos verdadeiramente as crianças não é algo tão simples, pois a visão que temos de criança é a de que ela é um ser humano em desenvolvimento e que precisa ser educado para obedecer aos adultos e dar a eles as respostas que esperam no momento que esperam. No contexto do trabalho nas Instituições de Educação Infantil a organização escolar ainda exerce grande influência nas práticas educativas desenvolvidas pelos profissionais. Rocha (2001), ao pesquisar a Pedagogia da Infância ou Educação Infantil, ressalta que:

[...] não é objetivo da Educação Infantil ensinar conteúdos [...]. As peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida, antes de ingressar na escola fundamental, enquanto ainda não é “aluno”, mas sujeito – criança em constituição –, exige pensar-se em objetivos que contemplem as dimensões de cuidado e outras formas de manifestações e inserção social próprias deste momento da vida (ROCHA, 2001, p. 15-16).

Todavia, a forma de pensar as ações educativas estabelecidas pelo Ensino Fundamental e vivenciadas pela maioria dos profissionais ainda privilegia as formas tradicionais de manifestação, como a escrita, em que as respostas a serem dadas pelas crianças são referentes a conteúdos que devem ser memorizados e reproduzidos.

Essas expectativas e o foco nos resultados produzidos pela aprendizagem não são só da instituição educativa mas também das famílias. Esse cerceamento de ideias das crianças as obriga a dar as respostas que os adultos querem ouvir.

Quando observamos a conversa das famílias, pais, avós e outros adultos com uma criança, numa situação em que ela fala realmente o que pensa, geralmente vemos repreendida. Observando um almoço em família, quando a avó pergunta se o neto gostou da comida e ele responde que não, os pais, na maioria das vezes, repreendem dizendo: “Não fale assim menino!”.

Nas escolas fomos treinados a dar determinadas respostas e quando elas não eram as esperadas, consideravam que estávamos errados. O que realmente

importava era o produto conseguido ao final de uma etapa escolar, ou seja, as diversas aprendizagens que tínhamos durante esse processo não eram levadas em conta pelos professores. O compromisso com o sucesso e com o produto do processo de aprendizagem é uma marca que trazemos para a educação das crianças pequenas. Muitas vezes os profissionais da educação infantil focam as práticas educativas em atividades nas quais as crianças tenham que elaborar um produto. Um exemplo desta situação é o trabalho realizado com a linguagem escrita que, ao invés de proporcionar às crianças experiências com a diversidade de textos que temos na nossa cultura, faz com que sejam treinadas a escrever traçados de letras em exercícios mecânicos, enfadonhos, esperando que elas consigam traçar corretamente as letras “trabalhadas”.

Muitas vezes, quando a criança não vê sentido nesse tipo de prática educativa e perde o interesse, começa a procurar no espaço da sala algo para explorar. Nesse momento é repreendida pelo adulto, que tem o compromisso de “ensinar”, e este, às vezes, chega a ser ríspido com a criança porque não compreende as especificidades do trabalho com a pequena infância e com os muitos conhecimentos a que ela pode ter acesso e irá se apropriar. Não compreende e não percebe, neste movimento, que é necessário outra forma de organizar sua ação educativa.

Como enfatiza Luz (2010), uma criança que vive em um ambiente em que tem contato com um tratamento não cordial por parte dos adultos que ficam com ela, no espaço coletivo da instituição, deve ser tratada de outra maneira pelos profissionais, é preciso apresentar para ela uma forma acolhedora e carinhosa de se relacionar com as pessoas.

É necessário olhar para as crianças percebendo como agem diante das situações cotidianas, quais são suas formas de reagir aos desafios, quais são suas manifestações frente às outras crianças e aos adultos, como interiorizam as respostas que damos às suas iniciativas, além de perceber que não precisamos basear as relações com as crianças em relações de dominação e controle, que observando e compartilhando com as crianças a organização das ações educativas do cotidiano estaremos realmente dando às crianças a oportunidade de serem efetivamente sujeitos.

Um importante destaque feito por Luz (2010) é o de que as relações entre adultos e crianças devem romper com as diversas formas de dominação, consolidando-se uma relação de respeito e “exigindo que as professoras estejam atentas para que os comportamentos e atitudes exigidos dos adultos não se imponham sobre a necessidade das crianças”. (LUZ, 2010, p. 5).

Durante o trabalho nos CMEIs, ambiente de trabalho da pesquisadora desde 1993, presenciaram-se muitos relatos de profissionais falando que determinada criança estava acostumada com um tratamento mais ríspido em casa e que só compreendia aquela forma de tratamento. Outra situação observada no início do ano letivo, durante o período de adaptação, era a das crianças sendo deixadas em um canto chorando e, quando questionados sobre o porquê de estarem ali, os profissionais constantemente diziam que já tinham feito de tudo e elas não paravam de chorar, então, eles as deixariam chorando até que cansassem. Inúmeras vezes foi possível demonstrar para as profissionais que, observando as iniciativas e necessidades das crianças, era possível acolhê-las e ajudá-las a compreenderem as suas emoções.

A experiência da médica Emmi Pikler, realizada no Instituto de Lóczy em 1940<sup>4</sup>, nos mostra a importância de se construir uma relação de confiança entre o adulto e a criança, tendo revelado que nos momentos em que o adulto se ocupa da criança, nas mais diferentes e simples atividades de vida diária, como a alimentação, a higiene, entre outras, essa confiança é construída. Quando sente segurança nessa relação, na qualidade desta, a criança ficará à vontade para se mostrar, para iniciar atividades que acredita ser capaz de realizar. Ao respeitarmos as iniciativas das crianças, valorizando desta forma o seu comportamento autônomo, ao observarmos essas iniciativas conseguimos estimulá-las nas suas descobertas.

[...] Emmi Pikler estabeleceu as condições pessoais e materiais de educação e as estruturas de organização internas cabíveis para que cada criança educada nesse centro se sentisse competente em suas relações e atividades progressivamente enriquecidas, pudesse reconhecer-se no mundo material, nas relações com as pessoas do seu entorno imediato ou mais distantes, respeitasse a si mesma e aos outros, estivesse aberta e preparada para novos conhecimentos, seguisse capaz de estabelecer relações afetivas duráveis e profundas e de integrar-se ativamente na sociedade. (FALK, 2004, p. 24).

---

<sup>4</sup> A experiência do Instituto de Lóczy, em Budapeste, aconteceu em um contexto histórico e político em que o trabalho com as crianças era baseado em uma concepção de criança passiva e de higienização. Eles acolhiam bebês órfãos desenvolvendo ações inovadoras para a época.

Essa experiência reforça a importância das interações no desenvolvimento das crianças, a importância de organizarmos um ambiente acolhedor em que relações de respeito e afetividade sejam estabelecidas. Um ambiente em que o adulto seja uma referência positiva e estimule a criança a construir uma imagem positiva de si incentivando-a nas suas iniciativas.

É necessário que o profissional que trabalha com a Educação Infantil compreenda que suas ações interferem diretamente nas ações das crianças. Hevesi (2004), ao relatar observações feitas em Lóczy, descreve duas situações de interação entre adulto e criança distintas:

Em um berçário, durante 10 minutos, a auxiliar apressa as crianças 27 vezes enquanto comem, repreende-as 10 vezes e apenas duas vezes lhes dá ânimo ou as consola. Em outro berçário, também durante 10 minutos, a auxiliar estimula e felicita as crianças 26 vezes e apenas duas vezes as repreende. (HEVESI, 2004, p. 48).

Percebemos que as profissionais têm posturas diferentes, que carregam nas suas práticas as dimensões pessoais de sua formação humana.

É necessário que esses profissionais compreendam que não devem sufocar as iniciativas das crianças e, para isso, precisam investir no conhecimento de si mesmos, da forma como se relacionam com a criança, da forma como respondem às iniciativas delas. Assim, também compreender que as crianças conseguem ler as nossas expressões, nossos olhares, nossos gestos, o tom da nossa voz e que a forma como respondemos as suas iniciativas contribui para a forma como vai direcionando as suas ações.

Guimarães (2008), ao enfatizar o valor do cuidado ético, reforça a importância das interações na infância. A forma como o adulto que trabalha em ambientes coletivos de atendimento à infância responde às iniciativas das crianças, seja no momento em que lhes oferta um objeto, realiza a troca de fraldas, lhes conta uma história, explica um jogo ou exerce algum papel em outra interação, está influenciando diretamente na constituição da criança-sujeito e nas formas que ela terá de base para se relacionar com o mundo.

Quando escutam, observam, dão visibilidade ou dialogam com os movimentos das crianças (especialmente quando as crianças não se expressam verbalmente) as profissionais da creche indicam que os gestos e

expressões dos bebês têm um valor. Por outro lado, não dirigir as crianças, mas incentivá-las a dirigirem-se, desenvolvendo autonomia, escolha e iniciativa é uma forma de cuidar do cuidado da criança sobre si, desenvolver uma atenção da criança sobre si. (GUIMARÃES, 2011, p. 4).

## 2.2 A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES – O QUE DIZEM OS MARCOS LEGAIS E DOCUMENTOS OFICIAIS

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica) definem a criança como sujeito do processo de educação, sujeito histórico e de direitos, que aprende na interação com o outro (coetâneo/adulto), com o meio, com os objetos e nas relações que são estabelecidas no seu cotidiano, onde busca compreender a si mesma e o mundo que a cerca significando suas experiências (OLIVEIRA, 2010).

A interação e a brincadeira são definidas como eixos centrais das propostas pedagógicas desenvolvidas nas Instituições de Educação Infantil pelas DCNEIs, conforme o Artigo 9º: “As práticas pedagógicas que compõe a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]” (BRASIL, 2009a).

No Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 é feito um breve histórico da Educação Infantil, em que são abordadas a diferença histórica entre o cuidar e o educar no atendimento a crianças de classes econômicas diferentes. Abordam-se também os marcos legais que inserem a criança como sujeito de direitos, entre eles, a Constituição Federal de 1988, que reconhece o dever do estado com a Educação Infantil, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que integra as creches no sistema de ensino, compondo junto com a pré-escola a primeira etapa da Educação Básica.

O documento destaca as transformações ocorridas na forma como as políticas para a Educação Infantil são pensadas, na legislação educacional (LDB, DCNEI, PNE), a ampliação das matrículas, entre outras mudanças, e a necessidade gerada sobre o fato de que:

[...] a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. (BRASIL, 2009a, p. 2).

Portanto, refletir sobre essa concepção de criança e sobre as práticas educativas organizadas pelos profissionais é de extrema importância. Analisar como acontecem as interações entre adultos e crianças nos espaços coletivos da Educação Infantil pode auxiliar na compreensão de como essas interações contribuem na construção da identidade e na forma como a criança significa a si mesma, o mundo e a cultura, visto que na definição de criança do Parecer se destaca a relevância das interações.

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (BRASIL, 2009a, p. 6).

O currículo para a Educação Infantil, segundo Oliveira (2010), integra os aspectos do educar e cuidar. A autora destaca a necessidade de promover um ambiente em que a criança se sinta segura, respeitada e satisfeita nas suas necessidades individuais, tendo a sua maneira de ser acolhida, num ambiente em que ela possa manifestar-se, demonstrando e trabalhando suas emoções de forma adequada, aprendendo a lidar com elas, um ambiente onde a sua raiva, o seu choro, seus desejos e medos sejam recebidos e acolhidos pelos adultos sem preconceitos, construindo suas hipóteses sobre o mundo e elaborando a sua identidade. Aprendendo a ter atitudes de respeito para consigo mesma e com os outros, respeitando suas características pessoais e dos seus colegas.

Kuhlmann Jr (1999) afirma que quando as propostas pedagógicas tomam as crianças como ponto de partida, elas realmente assumem a função indissociável do cuidado e da educação que caracterizam a educação infantil, pois segundo esse autor “Educá-la é algo integrado ao cuidá-la”. (KUHLMANN Jr, 1999, p.60).

Quando pensamos na organização das ações educativas e na forma como este trabalho deve ser organizado retornamos o olhar para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que trazem no seu artigo 4º o seguinte texto:

As propostas pedagógicas da educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009a).

Essa legislação, norteadora do trabalho pedagógico com a educação infantil nacional, destaca a importância da interação no processo de aprendizagem da criança e reforça que essa interação (criança/adulto e criança/criança) é uma relação que merece consideração nas propostas pedagógicas elaboradas para o trabalho com a educação infantil.

A interação entre a criança pequena e o adulto é uma relação que merece destaque nas propostas pedagógicas elaboradas para o trabalho com a educação infantil porque, junto com a brincadeira, a interação é eixo do trabalho desenvolvido com crianças pequenas.

Nos “Indicadores da Qualidade de Educação Infantil”, documento publicado pelo MEC em 2009, uma das sete dimensões apontadas para a consolidação de uma educação infantil de qualidade é a dimensão interação. Nessa dimensão a proposição da autoavaliação trata do respeito dos profissionais em relação à criança em itens como o respeito, a dignidade, o ritmo, a identidade, os desejos, os interesses, as ideias, as conquistas e produções da criança, bem como na forma como a interação criança-criança é promovida.

Campos e Rosemberg (2009b) descrevem, no documento “Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”, aspectos relacionados à organização, ao funcionamento interno das unidades e às práticas adotadas no trabalho com as crianças. Descrevendo ações como “Conversamos e somos carinhosos com as crianças no momento da troca de fraldas e do banho”; “Procuramos respeitar as variações de humor das crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009b, p. 15), as autoras ressaltam a importância do olhar atento do profissional para as necessidades individuais de cada criança, do respeito ao seu ritmo, da forma como o adulto se posiciona frente às iniciativas de cada criança e como interage com ela.

A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba publicou em 2009 o documento “Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil”, baseado no documento escrito por Campos e Rosemberg (2009b), em que os parâmetros municipais estão apresentados em número de oito, sendo eles:

Nossas crianças têm direito a um espaço organizado, aconchegante, seguro e desafiador, durante sua permanência no CMEI;  
 Nossas crianças têm direito à brincadeira;  
 Nossas crianças têm direito à alimentação saudável;  
 Nossas crianças têm direito ao desenvolvimento de sua identidade;  
 Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade;  
 Nossas crianças têm direito ao desenvolvimento da curiosidade, da imaginação e da capacidade de expressão;  
 Nossas crianças têm direito a serem educadas por profissionais qualificados;  
 Nossas crianças têm direito a um espaço de convivência democrática.  
 (CURITIBA, 2009, p.10-11).

Para esta pesquisa descreveremos mais detalhadamente alguns objetivos postos para os oito parâmetros e que indicam a forma como interações de qualidade devem ser promovidas.

Destacamos do parâmetro “Nossas crianças têm direito a um espaço organizado, aconchegante, seguro e desafiador, durante sua permanência no CMEI” os seguintes objetivos:

Considerar o uso efetivo dos diferentes espaços existentes no CMEI para o desenvolvimento da proposta pedagógica.  
 Proporcionar espaços que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças (CURITIBA, 2009, p. 16).

A organização do espaço é um importante aspecto a ser considerado quando pensamos na promoção de interações de qualidade para as crianças na Educação Infantil. Esta organização pode, quando bem planejada, promover explorações que favorecem o estabelecimento de relações entre as crianças, entre as crianças e os objetos, entre outras.

No parâmetro “Nossas crianças têm direito à brincadeira”, enfatizamos os seguintes objetivos:

Proporcionar às crianças o contato com brinquedos variados e brincadeiras, favorecendo diferentes vivências: afetivas, sociais, cognitivas, motoras.  
 Estabelecer, no CMEI, um ambiente que promova a fantasia, a imaginação, a criação e o encantamento, favorecendo brincadeiras de faz de conta (CURITIBA, 2009, p. 23).

Com isto destaca-se a importância posta na DCNEI sobre o brincar, considerando as diferentes formas de interação que as crianças estabelecem nas brincadeiras.



Salientamos no parâmetro “Nossas crianças têm direito à alimentação saudável” o objetivo: “Oferecer espaços organizados para as crianças desenvolverem ações independentes para se alimentarem” (CURITIBA, 2009. p. 29).

No parâmetro “Nossas crianças têm direito ao desenvolvimento de sua identidade”, ressaltamos os objetivos a seguir:

Desenvolver ambientes pautados em relações de cooperação e respeito mútuo entre profissionais, familiares e crianças, estabelecendo uma base de convivência saudável.  
Respeitar a individualidade das crianças na expressão de sentimentos, desejos, opiniões e necessidades.  
Oportunizar às crianças o crescente domínio de ações independentes, confiando em suas capacidades (CURITIBA, 2009, p. 36).

No parâmetro “Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade”, que trata do ambiente educativo, são destacadas as relações que acontecem no cotidiano do CMEI e a importância dessas para a promoção de um ambiente educativo de qualidade. Apontamos abaixo alguns objetivos desse parâmetro:

Valorizar a relação entre adultos, entre crianças e entre adultos e crianças como importante fator promotor do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.  
Valorizar a infância e a construção de conhecimentos entre as crianças.  
Promover um ambiente de relações de respeito e solidariedade entre profissionais, crianças e familiares.  
Promover uma convivência voltada para o respeito às diferenças.  
Desenvolver relações educativas, de modo que as crianças, profissionais e familiares demonstrem que gostam de frequentar o CMEI (CURITIBA, 2009, p. 41-42).

Consideramos relevantes no parâmetro “Nossas crianças têm direito ao desenvolvimento da curiosidade, da imaginação e da capacidade de expressão”, para esta pesquisa, os seguintes objetivos:

Favorecer a utilização do movimento como forma de linguagem da criança, propiciando a expressão, a comunicação e a socialização.  
Proporcionar espaços adequados às atividades expressivas das crianças.  
Valorizar as produções artísticas das crianças.  
Oportunizar diferentes situações de interação com a literatura infantil, proporcionando às crianças o desenvolvimento do senso crítico, a ampliação de suas experiências, do seu conhecimento de mundo e do comportamento leitor.  
Proporcionar um ambiente educativo com diferentes vivências e situações de interação entre crianças e profissionais para que possam expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral.

Promover o hábito de discussão, da leitura, do registro e da reflexão no CMEI.

Valorizar as diferentes interpretações, formas de raciocínio da criança e seus avanços na construção do conhecimento matemático (CURITIBA, 2009, p.47, 49, 53, 56, 57, 59).

No parâmetro “Nossas crianças têm direito a serem educadas por profissionais qualificados”, ressaltamos o objetivo “Proporcionar ao educador/professor o desenvolvimento contínuo de saberes para a educação infantil” (CURITIBA, 2009, p. 66).

Salientamos no parâmetro “Nossas crianças têm direito a um espaço de convivência democrática” o seguinte objetivo: “Envolver as crianças em processos de discussão, proposição e avaliação das ações educativas” (CURITIBA, 2009, p. 71).

Os objetivos acima descritos indicam a valorização que este documento da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba traz sobre as interações e a sua importância para a efetivação de uma Educação Infantil de qualidade. Esses são importantes também para a análise feita nesta pesquisa, uma vez que estaremos interpretando as respostas dadas pelas profissionais sobre como compreendem as ações educativas diretas e indiretas, como organizam as crianças em grupos de trabalho simultâneos, analisando alguns vídeos com essas práticas. Perceberemos nesta análise como se mostra a efetivação dos objetivos que o município descreve como um ambiente educativo de qualidade.

### **3 A IMPORTÂNCIA DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nesta seção abordaremos questões relativas à rotina e sua importância para o cotidiano da Educação Infantil. Delinearemos também como a ação educativa é pensada na rotina da rede municipal de educação Infantil. Cabe registrar que não se pretendeu fazer uma discussão mais aprofundada desses temas na presente monografia, mas ao mesmo tempo a interface desses assuntos não poderia passar sem se fazer referência a eles.

Quando falamos em rotina pensamos em algo que é feito sempre da mesma forma, sempre igual. Muitas vezes ouvimos as pessoas se referirem à rotina como algo que é enfadonho. A rotina é um elemento que faz parte do cotidiano das pessoas, dos pequenos acontecimentos que aprendemos no dia a dia, como comer, tomar banho, enfim, as atividades rotineiras. Esses são aprendizados necessários que com o passar do tempo se tornam mecânicos pela nossa ação (BARBOSA, 2006, p.37).

Na educação infantil, a rotina é um importante elemento a ser pensado no momento em que refletimos sobre a organização do cotidiano do CMEI. Planejar este cotidiano em uma instituição de educação infantil nos faz pensar sobre como organizamos a proposta educativa e as ações trabalhadas nas unidades, desde a chegada das crianças na unidade pela manhã, até a hora da sua saída no final da tarde. Sabemos que a rotina nesse cotidiano é importante para a criança, saber o que acontece no CMEI durante o dia, ter uma regularidade nas ações, isso faz com que a criança se sinta segura nesse espaço coletivo.

Ao ingressar na instituição de Educação Infantil a criança traz consigo as aprendizagens que incorporou do cotidiano familiar, a forma de dormir, de comer, de conversar, o jeito com que a mãe troca as fraldas, e muitas outras aprendizagens que são diferentes das aprendizagens que terá em um espaço coletivo, em que come com outras crianças, divide a atenção do adulto com as demais crianças, ou seja, tem um espaço e um tempo organizado de maneira diferente daquele que já conhece. A rotina ajuda essas crianças a conviver de maneira equilibrada neste ambiente coletivo.

Barbosa afirma que

[...] a rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da educação infantil que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em um certo tipo de espaço social, creches ou pré-escolas. (BARBOSA, 2007, p. 201).

A importância de ter uma rotina, ter uma regularidade nas ações não deve ser confundida com a “rotina rotineira”, como se refere Barbosa (2007) ao falar das atividades da vida cotidiana coletiva que são recorrentes, mas que podem, quando repetidas sempre da mesma forma, se tornar rotineiras. Em algumas práticas desenvolvidas nos CMEIs observamos, por exemplo, a hora da chamada – momento em que é trabalhado com a lista de nomes das crianças – sendo encaminhada pelas profissionais sempre da mesma forma, tornando-se uma rotina rotineira, enfadonha e que não desperta interesse nas crianças. A regularidade em trabalhar com a lista de nomes pode ser uma boa forma de despertar o interesse das crianças por essa escrita e para tanto se faz necessário lançar mão de estratégias e práticas educativas que despertem nas crianças o interesse por essa lista.

### 3.1 A ROTINA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Considerando a importância dessa questão e cumprindo seu papel de orientar e subsidiar as ações nos CMEIs, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba publicou em 2010 a coleção denominada “Referenciais para estudo e planejamento na educação infantil”. Essa publicação foi produzida em quatro cadernos com os seguintes temas: “Cantos de atividades na Educação Infantil”, “Leitura e Contação na Educação Infantil”, “Modalidades organizativas do tempo didático” e “Planejamento e avaliação”. Neste último constam orientações e descrições sobre os tempos do planejamento e sobre os níveis de planejamento (plano de ação, proposta pedagógica, planejamento anual, planejamento diário, roteiro semanal de planejamentos). Em relação ao planejamento diário é destacada a sua função de orientador da prática educativa, mostrando-se também que proposta pedagógica, planejamento anual e planejamento diário, têm uma inter-relação. Em relação a do planejamento diário é pensada a sequência de situações de um dia, selecionado o que se trabalhará diária ou semanalmente e elaborado o

planejamento das ações educativas. É proposta a elaboração de um roteiro semanal com o objetivo de dar visibilidade às ações desenvolvidas naquela semana.

Entre as modalidades organizativas do tempo didático utilizadas pela rede municipal para planejar o trabalho didático estão: Atividades permanentes (que podem ser de frequência diária ou semanal), Sequências didáticas, Projetos didáticos e Atividades ocasionais.

O fato de a proposta de ressignificar as ações educativas não estar articulada a esses cadernos orientadores, pois tratam da organização das atividades a serem desenvolvidas nos CMEIs, pode ser um aspecto que dificulte a compreensão e a efetividade desta nova proposta.

As atividades permanentes diárias são aquelas situações de aprendizagem que são realizadas regularmente durante o ano letivo. Essas atividades podem ser de permanência diária e são pensadas como as atividades condutoras e estruturantes da rotina no trabalho dos CMEIs do município de Curitiba. Os Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os CMEIs também indicam as atividades permanentes diárias que precisam ser realizadas. São elas:

- As crianças participam diariamente de **rodas de conversa**.
- A **leitura** é realizada diariamente pelo **educador/professor** para as crianças.
- As crianças têm a oportunidade de **desenhar** e desenvolver seu percurso gráfico.
- **Crianças e adultos** participam diariamente de momento de **leitura**, em que cada um lê um **livro de sua preferência**.
- As crianças têm a sua disposição, diariamente, no mínimo dois **cantos para brincar**, cujos brinquedos variam conforme o seu interesse e os objetivos de aprendizagem planejados pelo educador/professor. (CURITIBA, 2010, p. 9-10).

As atividades permanentes semanais apresentam-se nos Parâmetros como:

- As crianças participam semanalmente de momentos de **contação de histórias**.
- A partir do maternal III, as crianças **emprestam** semanalmente **livros** de sua preferência para serem lidos em casa com seus familiares.
- As crianças têm semanalmente oportunidade de **brincar** com água, areia e outros **elementos da natureza**.
- As crianças têm semanalmente a oportunidades de **expressar-se por diferentes linguagens artísticas** (visual, teatral, musical e dança), desenvolvendo sua capacidade de expressão, comunicação e ampliação do conhecimento de mundo.
- As crianças participam semanalmente de **cantos de atividades diversificadas** com jogos e brincadeiras que exploram o **pensamento lógico-matemático**.

- As crianças **ouvem** semanalmente **diferentes textos lidos pelo educador/professor** (informativos, narrativos, poesias, registro de vivências ou relatos de experimentos) e observam a diferença entre a linguagem falada e escrita
- A partir do maternal III, as crianças participam semanalmente de atividades orientadas utilizando o alfabeto móvel, jogos com letras, palavras e numerais, cartelas com nomes da turma.
- As crianças participam semanalmente de rodas de **apreciação**, leitura de imagens, bem como de trabalhos artísticos que realizam.
- As crianças **brincam** semanalmente com os diferentes **jogos musicais e de faz de conta**. (CURITIBA, 2010, p. 10).

No Roteiro semanal da rede – ANEXO I, as atividades permanentes diárias e semanais são organizadas em um quadro para facilitar a visualização destas pelos profissionais. O objetivo desse roteiro, segundo o documento, é o de que “[...] ao ser utilizado na organização do educador/professor, colabora para a ampla visão das atividades a serem desenvolvidas em um período de tempo determinado.” (CURITIBA, 2010, p. 17).

As sequências didáticas são modalidades organizativas utilizadas na rede para o planejamento das ações que ampliam o conhecimento das crianças frente ao que é proposto, sendo que as etapas deste planejamento devem viabilizar para a criança a reelaboração dos conhecimentos anteriores sobre o assunto trabalhado e permitir a utilização destes em outros contextos.

Os projetos didáticos são planejados com propósitos didáticos, comunicativos ou sociais, que partem de uma problematização de interesse do grupo e em razão desse objetivo se produz um produto final. Para que o trabalho com o projeto didático resulte em aprendizagem para as crianças é preciso compartilhar com elas qual será o produto final e a participação delas no desenvolvimento das etapas do projeto.

No planejamento da rotina são pensadas, principalmente, as atividades permanentes diárias e semanais que recebem destaque por serem realizadas regularmente e desta forma servirem de base para a apresentação de práticas educativas mais elaboradas. Essa regularidade contribui para o desenvolvimento da autonomia das crianças uma vez que sabendo o que vai acontecer podem agir com mais independência.

### 3.2 A AÇÃO EDUCATIVA NA ROTINA (ATIVIDADES COTIDIANAS X ATIVIDADES PEDAGÓGICAS)

O roteiro semanal de planejamento utilizado nos CMEIs da Rede Municipal de Ensino de Curitiba procura garantir uma unicidade nas ações educativas, para que sejam garantidas às crianças as experiências com as ações permanentes diárias e semanais descritas no documento “Referenciais para Estudo e Planejamento na Educação Infantil – Planejamento e Avaliação”.

Torna-se imprescindível refletir com os profissionais que garantir que essas ações educativas aconteçam permanentemente não significa que elas devam ser realizadas sempre da mesma forma, organizadas sempre no mesmo espaço, sempre com os mesmos materiais. Como nos chama a atenção Barbosa (2007, p. 205), “É possível pensar a rotina sob a forma de um cotidiano, prestando atenção às práticas, os motivos pelos quais se fazem as coisas de um jeito ou de outro [...]”.

Quando planejam a rotina e sabemos que, por exemplo, a criança precisa ter cotidianamente a oportunidade de desenhar e desenvolver seu percurso gráfico, mesmo assim não é preciso oportunizar para ela, todos os dias, lápis de cor e papel sulfite em uma mesa na sala. Podemos e devemos diversificar as experiências dela sobre o desenho, ofertando diversos tipos e tamanhos de papel e de espaços para desenhar, já o riscante pode não ser somente o lápis de cor, mas o giz de cera, o graveto, o carvão, entre outros. As ações educativas planejadas na educação infantil precisam ampliar as experiências das crianças com as diferentes linguagens, com os diferentes materiais, em diferentes tempos e espaços, posto que precisamos compreender porque são importantes para a criança.

Sabemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais trazem o conceito de criança como sujeito de direitos e pensar nesse sujeito nos remete a pensar na forma como planejam as ações educativas para ele, na forma como nós adultos nos posicionamos frente a esse sujeito.

Pensar essa ação educativa cotidiana nos reporta à especificidade desta ação na educação infantil e pensar que se faz necessário nessa etapa da educação trabalhar tanto as ações pedagógicas como as ações cotidianas, nessas duas reflexões existe o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, como para

aprender a lavar as mãos, a comer, a organizar brinquedos, a escrever seu nome ou a conhecer diferentes jogos.

Faria e Salles (2010) afirmam a importância de que precisamos compreender as especificidades desta etapa da educação, pois

[...] desde os primeiros meses de vida, nas ações cotidianas, quando a mãe ou a professora dá banho, troca fraldas, alimenta, coloca para dormir, trata das dores e das manhas das crianças, vai imprimindo nelas uma forma de se relacionar com o mundo e com as pessoas. Quando conversa com a criança, canta, embala, mostra-lhe os objetos que a circundam, nomeia-os, brinca com eles, ensinando-a a brincar e possibilitando que escolha o que deseja, está ensinando à criança uma certa maneira de ver o mundo, dando sentido e significado a tudo que está ao seu redor. Quando organiza os ambientes e os materiais para que desenvolvam as atividades, quando respeita as suas necessidades de sono, higiene, alimentação e segurança, e ensina à criança o autocuidado, com vistas a construção da autonomia, o adulto está trabalhando com os aspectos da vida social indispensáveis à inserção, cada vez maior, da criança na cultura em que vive. (FARIA; SALLES, 2010, p. 54).

A criança aprende nas relações, portanto, considerar a criança como sujeito de direitos é estar atento as suas manifestações, sejam elas observadas em momentos cotidianos ou em momentos das ações pedagógicas. O equilíbrio entre as atividades cotidianas e atividades pedagógicas, é uma forma de respeitarmos a especificidade das crianças da educação infantil.

Outro importante aspecto a ser considerado é a organização do espaço e as relações que são estabelecidas pelas crianças nele. É essencial destacar também que, quando considerado pelos profissionais, o espaço se torna um aliado na organização da rotina e das ações educativas, contribuindo para o desenvolvimento das crianças. Forneiro (1998) nos aponta quatro questões importantes para pensarmos a organização do espaço: “O que é o espaço? Como deve ser organizado? Como os professores(as) o utilizam? Como e quem o avalia?” (FORNEIRO, 1998, p. 229).

Esse espaço pode estar organizado de forma que se traduza em um ambiente de aprendizagem, em um facilitador de relações. Para Forneiro podemos entender este ambiente com dimensões bem definidas, mas que se inter-relacionam. São elas: a “dimensão física” (diz respeito ao que há no espaço e como está organizado); a “dimensão funcional” (diz respeito à forma como utilizamos o espaço e para quê); a “dimensão temporal” (diz respeito ao quando utilizamos o espaço e como); e a “dimensão relacional” (que diz respeito a quem utiliza o espaço e em que



circunstância o utiliza). Com essas dimensões podemos perceber a importância da organização dos espaços como um facilitador das relações, que contribui com experiências significativas ou, ao contrário, um empecilho na hora de trabalharmos com as crianças.

Guimarães (2009) também destaca algumas ideias do projeto italiano para a pequena infância, promovido em Reggio Emilia, que considera o espaço através da flexibilidade deste, da importância de ele apoiar os relacionamentos das crianças e, por fim, de ele funcionar como um convite à ação, à imaginação e à narrativa.

Destacamos nesta pesquisa a importância que o espaço tem nas relações estabelecidas pelas crianças na educação coletiva, assumindo a função de ser um “espaço relacional”. A necessidade de refletir sobre esse espaço relacional é enfatizada pela autora.

É importante refletir também sobre: como o espaço acolhe e sustenta os relacionamentos entre as crianças? Acolher não é somente ser gentil, não se trata só de produzirmos um espaço aconchegante e gostoso (o que também é fundamental), mas, sobretudo, de considerarmos como o espaço sustenta os planos das crianças e as interações que desenvolvem (GUIMARÃES, 2009, p. 98-99).

Ressaltamos a importância da organização do espaço tanto para a promoção das interações entre as crianças quanto para a organização das ações educativas entendendo que a especificidade da Educação Infantil está em todas as ações que desenvolvemos desde quando as crianças chegam no CMEI até a hora em que vão embora. Tudo o que vivem no espaço da instituição coletiva de educação infantil é aprendizagem.

### 3.3 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA AÇÃO EDUCATIVA

Reflexões sobre como a criança aprende e sobre a importância do brincar como atividade principal da criança na infância são necessárias para compreendermos como organizar o cotidiano da Educação Infantil e as ações educativas.

Quando pensamos em infância, e principalmente neste movimento em que se coloca a obrigatoriedade da frequência da criança de quatro e cinco anos, alterada pela Emenda Constitucional número 59 de 11 de novembro de 2009, e pensando na

articulação com o Ensino Fundamental, é nossa obrigação como profissionais da Educação Infantil reforçar que a infância não acaba no CMEI e muito menos quando a criança entra na escola, devido a nossa convicção quanto ao valor do lugar da brincadeira para o desenvolvimento das crianças, sendo que a atividade lúdica deve ser pensada de forma que quando planejamos as ações educativas e os momentos de brincadeira possamos **estar com a criança** e não para ela.

Refletindo sobre os conceitos do jogo, brinquedo e brincadeira, salienta-se o texto de Spréa (2010), no qual o jogo é a atividade em que as estruturas de regras são mais definidas e aparecem em uma lógica que se repete. O brinquedo é o suporte para a brincadeira, possui várias significações sociais que dão rumo para a atividade. A brincadeira é compreendida como a atividade lúdica em si.

O jogo simbólico para a criança é imaginário e não real, sendo que precisamos conhecer mais sobre o significado do jogo simbólico para respeitá-lo.

Para Brougère (1998), a organização do ambiente lúdico e a qualidade dos jogos depende, diretamente, do material disponível e da sua organização. O autor elenca quatro critérios como essenciais para essa organização: o gerenciamento lógico da mobília, a diversificação dos papéis propostos, a presença do material completo para os cenários sugeridos e o isolamento, intimidade do ambiente. Para esse autor, a brincadeira é uma atividade de segundo grau que supõe: decisão (com parceiros é preciso decidir); frivolidade (ausência de consequências, o motivo está no próprio processo) e a incerteza, por não sabermos como vai acabar, como e quando vai se desenrolar. Assim, brincar torna-se uma realidade cotidiana das crianças.

Sabendo da importância em compreender as interações e a brincadeira para o trabalho com propostas educativas para as crianças pequenas, abordamos um pouco desses eixos de trabalho. Ressaltasse também a importância desta compreensão para a análise dos dados desta pesquisa que investiga a compreensão dos profissionais de um CMEI da RME de Curitiba, frente a proposta do EEI de aumentar o número de atividades desenvolvidas na rotina dos CMEIs.

Na organização desta seção enfatizamos alguns pontos importantes para analisar as ações educativas propostas no CMEI pesquisado, no intuito de que este estudo forneça melhores condições de compreendermos os dados coletados e de interpretá-los.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A utopia está lá no horizonte.  
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.  
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.  
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.  
Para que serve a utopia?  
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

As recentes pesquisas na Educação Infantil caminham na busca de propostas para o trabalho com as crianças pequenas. Nessas propostas as crianças são percebidas como seres capazes e como sujeitos do seu processo de desenvolvimento. Busca-se a sonhada utopia e para isso é necessário entender melhor como as ações educativas do cotidiano acontecem.

Para tanto, esta pesquisa seleciona uma proposta de organização do cotidiano dos CMEIs para analisar e realizar o estudo de caso em uma Instituição do município de Curitiba. Com o objetivo de perceber de que forma as educadoras e professoras do CMEI pesquisado organizaram as atividades simultâneas propostas pelo Departamento de Educação Infantil e identificar o que compreendem por ação educativa direta e ação educativa indireta, organizou-se a observação das ações educativas diretas e simultâneas no cotidiano do CMEI. Dessa forma, esta pesquisa possui caráter qualitativo por se tratar de um estudo de caso.

Como pedagoga da Educação Infantil do NRE, no ano de 2012, a pesquisadora participou da formação realizada pelo EEI e Instituto Avisa-lá. Naquele ano, o foco da formação continuada era a área do conhecimento matemático. Durante as supervisões realizadas pela formadora do Instituto Avisa-lá, pela equipe do EEI e pelas pedagogas dos NREs junto aos CMEIs de referência, foram observadas situações nas práticas das profissionais das unidades que precisavam ser revistas. Na organização das ações educativas, era comum que uma profissional trabalhasse com poucas crianças e que a outra ficasse com todo o restante da turma sem uma boa proposta, já os tempos de espera entre as ações educativas também era uma constante. Na organização das propostas as crianças eram chamadas em pequenos grupos ou uma a uma para executar uma atividade, em muitas vezes aligeirada, para que fosse possível para todas as crianças realizá-la. Muitas vezes também era apenas uma profissional que se responsabilizava por essas ações.

Com o objetivo de aprimorar essa organização, a formadora do Instituto Avisa-lá, junto à equipe do EEI, propõe que seja realizada uma reorganização das ações educativas, no sentido de otimizar o tempo de aprendizagem das crianças. O termo “otimizar” nos causa estranhamento por remeter a conceitos como produção, indústria, porém, é o termo que foi utilizado no documento do Departamento de Educação Infantil.

A expressão utilizada poderia ter sido pensada com mais cuidado pela equipe do EEI. Como exemplo, poderia ter sido empregado o vocábulo “proveitoso”, que se aproxima mais daquela criança com direito à infância, que é sujeito de direitos e que produz cultura.

É esse movimento de reorganização e ressignificação da ação educativa, acompanhado durante as supervisões e formações realizadas junto aos CMEIs, que esta pesquisa se propõe a analisar.

Nesta seção, faz-se a opção por investigar os dados ao mesmo tempo em que se realiza a interpretação deles, haja vista que essa escolha baseia-se em Gomes (1994). Esta autora entende que ambos, análise e interpretação, estão imbricados no mesmo movimento. Segundo Gomes:

Outros autores já compreendem a “análise” num sentido mais amplo, abrangendo a “interpretação”. Somos partidários desse posicionamento por acreditarmos que a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa (GOMES, 1994, p. 68).

É com esse olhar atento para os dados que iniciaremos esta seção, com a descrição do campo de pesquisa percorrendo sobre a organização da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, no CMEI pesquisado, e da rotina das turmas observadas.

Na sequência apresentaremos os dados coletados na pesquisa de campo, os registros das observações das ações educativas diretas e indiretas, descrições das filmagens dessas ações, registros das falas das profissionais e observações das ações cotidianas do CMEI realizadas pela pesquisadora, bem como a interpretação desses dados.

#### 4.1 A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Na Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba, as instituições de Educação Infantil são orientadas e supervisionadas pela equipe de pedagogas do Departamento de Educação Infantil (EEI). A Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba está organizada em nove Núcleos Regionais de Educação (NREs) distribuídos nas diferentes regiões do município. As crianças na faixa etária da Educação Infantil (3 meses a 5 anos) são atendidas nas Escolas Municipais que têm turmas de pré-escola (112 escolas), nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), em número de 196, e nos Centros de Educação Infantil (CEIs), em número de 79, conveniados ao município.

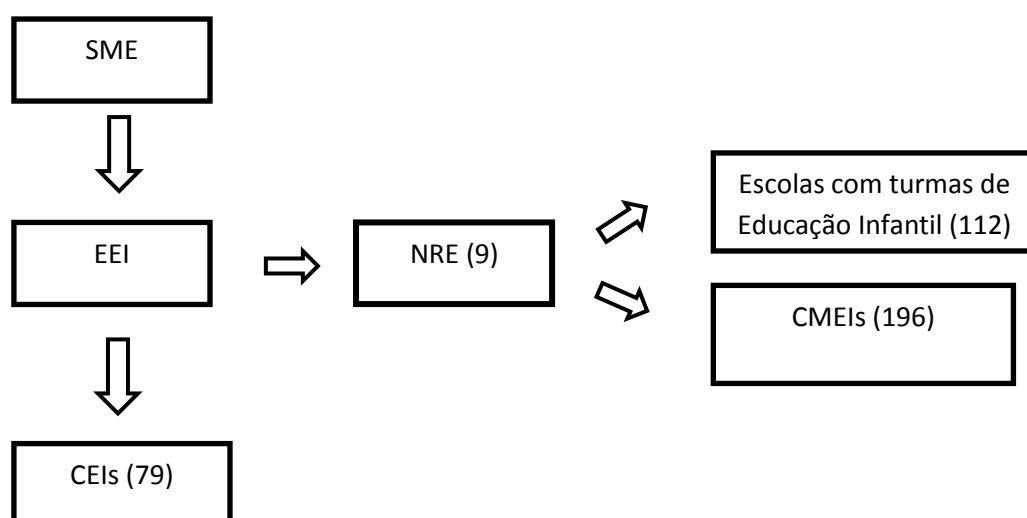


FIGURA 1 - REDE DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA

As equipes de pedagogas supervisoras da Educação Infantil de cada um dos nove NREs selecionam uma ou duas unidades, conforme a quantidade de CMEIs e Escolas com Educação Infantil, para participar da capacitação que é realizada com a equipe do EEI e dos NREs. Essa formação é realizada pela equipe do EEI em parceria com o Instituto Avisá-la, que designa uma formadora para esse trabalho.

Os CEIs conveniados são supervisionados por uma equipe do EEI. Para participar desta capacitação, é selecionado um CEI e a pedagoga desta unidade participa da formação; este CEI será a instituição de referência das unidades conveniadas. Os CMEIs que participam desta formação são chamados pela SME

como CMEIs de referência. Nesse sentido, essas instituições e suas pedagogas têm a incumbência de implantar as orientações e formações realizadas pelo EEI e dar uma devolutiva com indicativos da viabilidade de aplicação das orientações.

Para esta pesquisa de campo, selecionamos um Centro Municipal de Educação Infantil, considerado de referência. Nesse contexto, essa instituição participa da formação continuada em serviço desenvolvido pelo Departamento de Educação Infantil de Curitiba, em parceria com o Instituto Avisá-la. Este CMEI é a referência para as outras unidades do Núcleo Regional de Educação do Boa Vista, no que diz respeito aos temas que são o foco da formação realizada pelo departamento.

Por participar dessa formação, aquela unidade iniciou a revisão na forma de desenvolvimento do trabalho no cotidiano educativo com as crianças, colocando em prática o roteiro semanal com as ações educativas diretas e simultâneas antes das outras unidades do mesmo Núcleo e trouxe para as discussões, na formação do departamento, outras propostas para a organização das atividades simultâneas.

#### 4.2 O CMEI PESQUISADO

O CMEI selecionado para este estudo de caso possui sete turmas, todas funcionando em período integral, sendo um Berçário I, um Berçário II, um Maternal I, um Maternal II, um Maternal III e duas turmas de Pré-escola:

TABELA 1 -DADOS DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL SELECIONADO

<b>Turma</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Faixa etária</b>
Berçário I	1	3 meses a 1 ano
Berçário II	1	1 ano a 1 ano e 6 meses
Maternal I	1	1ano e 6 meses a 2 anos
Maternal II	1	2 a 3 anos
Maternal III	1	3 a 4 anos
Pré-escola	2	4 a 5 anos

Para garantir a participação das faixas etárias que compõem a Educação Infantil, optamos por trabalhar com uma turma de creche e uma turma de pré-escola. Dessa forma os dados foram coletados nas turmas do Berçário II (bebês de um ano a um ano e seis meses) e do Maternal III (crianças de três a quatro anos).

Para coleta de dados da presente pesquisa foram realizadas entrevistas com as educadoras e a professora das turmas selecionadas, assim como observações em sala, com registros escritos e filmagens das turmas pesquisadas.

O período de permanência da pesquisadora no CMEI foi de cinco dias. Destes, um dia foi dedicado a ouvir as profissionais nas entrevistas, um dia para realizar observações do cotidiano da turma do Maternal III enfocando os horários em que aconteciam as chamadas, as ações educativas diretas e as atividades simultâneas e outro dia para a filmagem desses mesmos momentos. Esse procedimento aconteceu também na turma do berçário.

As entrevistas foram realizadas com as três educadoras e a professora do Maternal III e com as três educadoras do berçário II<sup>5</sup>. Todas as profissionais relataram trabalharem há mais de três anos na Educação infantil. As entrevistas tiveram uma média de duração de uma hora e as profissionais mostraram-se um pouco receosas no início, mas durante a entrevista não tiveram problemas em responder as perguntas. Das sete gravações coletadas, em uma o áudio ficou prejudicado e em outra foi impossível transcrever a fala da profissional entrevistada<sup>6</sup>.

As cenas das filmagens selecionadas para análise foram as chamadas pelo EEI de ações educativas diretas, em que o adulto é quem direciona o encaminhamento da prática educativa planejada.

Para a análise dos dados coletados as educadoras e a professora foram tratadas na pesquisa da seguinte forma: as educadoras do Berçário II: EB1, EB2 e EB3 e as educadoras e professora do Maternal III: EM1, EM2, EM3 e EM4.

#### 4.3 A TURMA DO MATERNAL III

A turma do maternal III tinha 30 crianças matriculadas e em sua respectiva sala trabalhavam três educadoras no período integral e uma professora no período da manhã, sendo que essas profissionais tinham entre três a cinco anos de experiência como docentes na Educação Infantil. Na organização da Rede Municipal de Ensino de Curitiba seriam apenas duas educadoras, porém como a sala tinha

---

<sup>5</sup> Nos CMEIs da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba trabalham dois profissionais de carreira diferente, os educadores que trabalham oito horas diárias e os professores que trabalham quatro horas.

<sup>6</sup>EBII2 e EBII3 – as entrevistas dessas profissionais apresentaram falhas na gravação.

uma criança de inclusão, foi disponibilizado pelo EEI mais uma educadora para esta turma.

Nessa turma foram realizados dois dias de observação em que coletamos registros escritos e filmagens das ações educativas diretas e indiretas. A sala era organizada com o canto da leitura, que ficava próximo das janelas da sala, tendo um suporte de tecido onde eram colocados os livros de leitura, com colchonetes organizados em forma de sofá, os quais compunham aquele canto. Ao lado ficavam duas mesas e cadeiras, já próximo a elas ficava uma estante com alguns materiais e com os cadernos de desenhos das crianças. Na mesma parede em que ficavam o suporte dos livros e a pequena estante, estavam fixados um quadro de giz, acima dele o alfabeto, em um lado a lista de nomes, no outro o quadro de números. Entrando na sala, já na parede à direita, no canto, ficava a água para as crianças, ao lado uma estante de madeira com escaninhos onde as crianças guardavam as mochilas e seus pertences; acima eram guardados materiais como jogos, brinquedos, entre outros.

As crianças do maternal III recebiam quatro refeições no dia: o café da manhã, servido entre 8h e 8h15; o almoço, às 11h30; o lanche, às 14h e a sopa, às 16h30. As refeições eram todas realizadas no refeitório.

#### 4.4 A TURMA DO BERÇÁRIO II

A turma do berçário II tinha 18 bebês na faixa de um ano a um ano e seis meses matriculados e em sua sala trabalhavam três educadoras no período integral. Nos dois dias em que foram realizadas as observações e a filmagem das ações educativas diretas e indiretas, várias crianças estavam doentes e por este motivo a frequência foi baixa, posto que nos dois dias a frequência foi de oito bebês. No primeiro dia estava faltando uma das educadoras, que também estava doente. Então, os bebês solicitavam a sua atenção e tinha um em especial que chorava bastante enquanto aguardava a sua mãe vir buscá-lo, pois estava com febre.

As entrevistas foram realizadas com as profissionais individualmente, foi necessário um dia para essa coleta e foi baseada no roteiro de entrevista elaborado pela pesquisadora (ver Apêndice).

Naquela sala o espaço estava organizado e circunscrito com tatames; em um dos cantos próximo às janelas ficava organizado o canto da leitura, com almofadas,



um suporte feito em tecidos para colocar os livros e alguns bichos de pelúcia. Na parede ao lado do canto da leitura ficava um espelho e outro suporte em tecido onde eram colocadas as fichas com as fotos e o nome dos bebês. Próximo a esse espaço foram dispostos três móveis feitos com potes de sorvete e elástico – os bebês brincavam de colocar objetos dentro desses móveis e ao lado deles tinha outro móvel feito com bambolês, que também era bem explorado pelos bebês. Na sala havia ainda mais dois móveis, que ficavam mais altos, fora do alcance dos bebês – esses eram explorados por eles somente quando estavam no colo das educadoras.

As crianças do berçário II recebiam cinco refeições: o café da manhã, servido entre 8h e 8h15; a colação, servida entre 9h e 9h15; o almoço, às 11h00; o lanche, às 14h e a sopa, servida entre 16h e 16h15. A alimentação desta turma era servida na sala de atividades.

#### 4.5 A ROTINA DO CMEI PESQUISADO

Neste texto abordaremos a rotina do CMEI pesquisado descrevendo as ações cotidianas observadas no período em que a pesquisadora permaneceu naquela turma.

O CMEI iniciava suas atividades às sete horas da manhã, horário em que a instituição era aberta para as famílias e crianças. A diretora da unidade permanecia na porta de entrada durante o período das sete às oito horas, visto que este era o período em que crianças e familiares eram recepcionados. Quando não podia acompanhar esse movimento, a diretora designava uma funcionária da secretaria para acolher as famílias e as crianças. Foi possível observar nesses momentos que a diretora demonstrava conhecer todas as crianças e seus familiares e que existia uma boa interlocução entre eles.

Nesse período permanecia uma educadora na sala para recepcionar as crianças, sendo este um dos momentos do dia em que os familiares tinham contato com as profissionais que trabalhavam na sala, momento em que trocavam informações rápidas sobre a criança, como ela havia passado a noite, se dormira bem, se estava alimentada, entre outras.

Os espaços das salas naquele horário estavam organizados com ações educativas indiretas. Tais ações possuem esse nome por permitirem que as crianças brinquem sem ter a necessidade do direcionamento da atividade pelo profissional,

haja vista que em algumas salas eram disponibilizados diferentes brinquedos, já em outras eram organizados cantos com diferentes propostas – essas ações educativas indiretas e os cantos de atividades diversificados são amplamente disseminados nas instituições de Educação Infantil da RME de Curitiba.

Nas turmas menores em que trabalhavam três educadores, o segundo profissional iniciava seu período de trabalho próximo do horário do café da manhã das crianças. Existia no CMEI um espaço de refeitório que não comportava todas as turmas juntas, acontecendo um revezamento no horário das refeições. As turmas do berçário I e berçário II faziam o desjejum na sala de atividades e a comida dessas duas turmas era preparada no lactário do CMEI, pela lactarista, que também auxiliava na alimentação dos bebês; para as demais turmas, a comida vinha pronta, em *hotbox*, e era fracionada na unidade pelas merendeiras da empresa terceirizada de alimentação contratada pela SME.

As crianças das turmas dos maternais II, III e das turmas de pré-escola recebiam quatro refeições diárias: o café da manhã, o almoço, o lanche e o jantar. Após retornarem do café da manhã, eram realizadas as chamadas e atividades de rotina: chamada, calendário e contagem das crianças. As ações educativas diretas ou indiretas e as atividades eram realizadas nos espaços externos. Na sequência, realizavam-se ações de higiene, logo após almoçavam e realizavam a escovação dos dentes. As turmas do Maternal III e da Pré-escola eram envolvidas em diversas atividades enquanto a do Maternal II organizava a hora do sono.

No período da tarde, faziam o lanche e em seguida outras atividades nas salas e/ou no espaço externo. Ao final, jantavam e se organizavam para o horário da saída: arrumavam as mochilas, trocavam de roupa, arrumavam os cabelos e participavam de ações educativas indiretas enquanto aguardavam a família.

As crianças do Maternal I e dos berçários recebiam cinco refeições: o desjejum, a colação no meio da manhã, o almoço, o lanche e o jantar. O dia também era dividido entre as ações educativas diretas e indiretas e as ações educativas de cuidado.

#### 4.6 ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES SIMULTÂNEAS – PROPOSIÇÃO DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ORGANIZAÇÃO DO CMEI PESQUISADO

O Departamento de Educação Infantil (EEI) do município de Curitiba propôs para toda a rede a reorganização das ações educativas. Esta proposição foi divulgada na Semana de Estudos Pedagógicos, realizada após o recesso de julho em 2012.

Na reorganização das ações educativas, os planejamentos deveriam ser pensados considerando a seguinte organização de atividades simultâneas:

Pela Manhã: dois grupos trabalhando simultaneamente com duas propostas de ação educativa direta diferentes, tempo aproximado de duração 25 minutos. Após a realização os grupos trocam de ação educativa entre si.

Na sequência, mais dois grupos trabalhando simultaneamente com duas propostas de ação educativa direta diferentes, tempo aproximado de duração 25 minutos. Após a realização os grupos trocam de ação educativa entre si.

À Tarde: dois grupos trabalhando simultaneamente com duas propostas de ação educativa direta diferentes, tempo aproximado de duração 25 minutos. Após a realização os grupos trocam de ação educativa entre si.

Nesta proposta, além das atividades permanentes e das ações cotidianas do CMEI como alimentação, sono, cuidados de higiene, seriam propostas mais seis ações educativas, de áreas do conhecimento diferentes, para as crianças.

No CMEI de referência pesquisado, a pedagoga fez a proposição desta organização para as professoras e educadoras, antes da rede fazer a divulgação na Semana de Estudos Pedagógicos – SEP 2012. Nas falas das profissionais coletadas nas entrevistas foi possível perceber, que estas tentaram implantar essa orientação, mas que na prática ficou inviável de executar. Essa constatação pode ser identificada nas falas a seguir:

No começo eu acho que ninguém gostou, porque era... na verdade agora a gente faz quatro, duas de manhã e duas à tarde, mas a princípio eram seis. No começo foi difícil. Como? Não vai dar certo, não sei o que?

[...] no começo, assim, os três meses ali foi bem difícil, até pra entender tudo, entendeu? Porque eles queriam, porque fizeram isso. Agora que a gente sabe que desenvolveu, que tá indo [...] (EMIII1).

[...] quando iniciou esta proposta, dividir a turma e fazer atividade simultânea, eu estava de licença maternidade. Aí quando eu voltei eu levei um choque por ser 6 áreas de conhecimento em um dia só. Aí grande parte do grupo estava achando uma coisa muito além porque é impossível, mesmo porque você tem outros momentos efetivos para praticar no dia, também, a chamadinha, calendário, o momento livre, desenho, cantinho e brincadeira. É muita coisa para fazer em um dia só. Aí foi reduzida para 4 atividades, 2 de manhã e 2 à tarde. Ai amenizou um pouco. ( EMIII4).

Após realizar as primeiras tentativas de reorganizar as ações educativas da forma proposta pelo EEI, o grupo de profissionais do CMEI pesquisado, junto com a pedagoga, organizou outra proposta que consideraram mais viável de acordo com o cotidiano do trabalho nas turmas desta unidade (ver Anexo II e Anexo III). A organização das ações educativas diretas e simultâneas planejada por elas ficou da seguinte forma:

Pela manhã: dois grupos trabalhando simultaneamente com duas propostas de ação educativa direta diferentes, com tempo aproximado de duração de 25 minutos. Após a sua realização os grupos trocam de ação educativa entre si.

À tarde: dois grupos trabalhando simultaneamente com duas propostas de ação educativa direta diferentes, com tempo aproximado de duração de 25 minutos. Após a sua realização os grupos trocam de ação educativa entre si.

Pensar nessa organização do cotidiano infantil requer compreensão da especificidade do trabalho com a Educação Infantil e da importância de educar e cuidar.

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (BRASIL, 2009a).

Não podemos nos esquecer de observar as crianças, de conhecer que cada uma delas tem uma forma de demonstrar suas preferências, seus desejos, suas necessidades, e o profissional dessa pequena infância precisa ter essa sensibilidade ao organizar as propostas para as crianças.

Através dos relatos das profissionais coletados nas entrevistas, é possível perceber que a proposta realizada pelo EEI foi inviável de ser executada na prática pelo CMEI em estudo. Ao elaborar propostas para as unidades é importante considerar o cotidiano e as especificidades.

As profissionais, para dar conta de tudo o que já era trabalhado com as crianças, e considerando a realidade do CMEI estudado, reorganizaram e elaboraram uma contraproposta de distribuição das ações educativas diretas e simultâneas. Ressalta-se, portanto, a necessidade de que o profissional que está cotidianamente com a criança tenha autonomia na organização das propostas, então para isso é necessário que ele se entenda cada vez mais como um mediador da aprendizagem, como afirmam Faria e Salles (2010):

[...] ele(ela) pode se ver como aquele(a) que ajuda as crianças a se inserirem na cultura, assumindo o papel de mediador(a) da aprendizagem, ajudando-as a refletir sobre o mundo que as cerca. Essa opção pode levar o professor(a) a ouvir cada vez mais as crianças, a estar atento(a) a todas as suas formas de manifestação, em todos os momentos de seu cotidiano, procurando melhor conhecê-las (FARIA; SALLES, 2010, p. 100).

Quando o profissional atinge essa aprendizagem, apropria-se de tal conhecimento, ele contribui com a ampliação do conhecimento das crianças e se torna mais autônomo na organização do seu cotidiano de trabalho e das propostas educativas da unidade em que trabalha.

#### 4.7 AÇÃO EDUCATIVA DIRETA E AÇÃO EDUCATIVA INDIRETA – ORIENTAÇÕES DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A COMPREENSÃO DAS PROFISSIONAIS DO CMEI PESQUISADO

No documento elaborado pelo EEI encaminhado para os CMEIs na Semana de Estudos Pedagógicos – SEP 2012, as ações educativas diretas são descritas com a seguinte definição:

Atividades orientadas que se referem às situações planejadas em que o educador dirige o desenvolvimento das atividades, atraindo o interesse das crianças para um foco de atenção, propõe espaços e materiais e orienta de acordo com a intencionalidade (CURITIBA, 2010, p.16).

O EEI também propõe a forma de organização dos grupos de crianças para a realização das ações educativas diretas e simultâneas:

Para esses momentos orientamos a divisão da turma em dois grupos, em ações educativas diretas e simultâneas, para posterior rodízio, de forma a otimizar o tempo de aprendizagem das crianças.

Nas turmas em que atuam três profissionais, as ações educativas diretas serão desenvolvidas por dois profissionais, e o terceiro atuará como apoio aos grupos, auxiliando tanto nas ações educativas de cuidado, quando necessário, como em outras ações para efetivação das situações orientadas (CURITIBA, 2012, p. ).

Outra definição apresentada no documento orientador da SEP 2012 para as ações educativas indiretas:

Nas ações educativas indiretas, o educador/professor planeja as propostas em que as crianças irão interagir de forma independente, expressando e ampliando seus conhecimentos. O educador/professor intervém organizando os espaços, disponibilizando materiais, observando, fazendo registros e propondo novas possibilidades de interações (CURITIBA, 2012).

As ações educativas indiretas, como por exemplo, os cantos de atividades diversificadas e as brincadeiras no espaço externo, envolvendo o coletivo da turma (CURITIBA, 2012).

Nas entrevistas com as profissionais foi possível perceber que compreendem, teoricamente, as ações educativas diretas da forma como a Rede Municipal de Ensino de Curitiba propõe, como “situações planejadas em que o educador dirige o desenvolvimento das atividades” (CURITIBA, 2011, p.16). As profissionais as definiram da seguinte forma:

Direta é que a gente tá direto com as crianças, as atividades mais dirigidas... mais dirigida a gente vê que a atitude deles é diferente.(EMIII1).

[...] é o que a gente faz quando está dirigindo, propondo uma brincadeira e fica com eles mostrando as regras participando com eles. (EMIII2).

É aquela que o professor fica com as crianças, em cima da criança; exemplo, é quando trabalha com a atividade orientando ela. (EMIII 3).

[...] é quando você tem ação intencional sobre a criança, quando a gente traz um objeto para a sala a gente tem intenção sobre ele, um objetivo sobre ele, desenvolver alguma coisa sobre ele. (EMIII4).

[...] ter os brinquedos, mas com direcionamento, mas como o objetivo é o desenvolvimento da criança, coordenação motora cognitivo, nós estamos interferindo, nós estamos apoiando a criança, direcionando: oh!, faz o desenho aqui, faz o desenho ali. (EBII1).

Nas ações educativas diretas que acontecem simultaneamente em dois grupos, observadas e filmadas é possível perceber a organização proposta pelas profissionais do CMEI. Elas organizaram as crianças em dois grupos, em cada grupo uma das profissionais conduzia a ação educativa, eram ações planejadas, com materiais feitos por elas, como exemplo a lista de nomes das crianças.

Na turma do Maternal III, em um dos momentos de ação educativa direta e simultânea, enquanto um grupo estava com duas profissionais na sala jogando bingo de letras, o outro grupo estava com a terceira profissional da sala, no espaço externo, ouvindo a leitura de uma história para, na sequência, confeccionar um painel com tinta e colagem de folhas. Após a realização das atividades as crianças que estavam com as profissionais jogando bingo de letras foram levadas para ouvir a história, e as que estavam com a profissional ouvindo a história foram para a sala de atividades jogar bingo de letras.

À partir da observação da turma, percebeu-se que as profissionais do CMEI pesquisado conseguiram efetivar as quatro ações educativas diretas e simultâneas da contraproposta que fizeram em relação à proposta do EEI, portanto esse objetivo de otimizar o tempo foi atingido.

Entretanto, é necessário ainda um investimento na qualidade das interações e da mediação das profissionais no momento de condução dessas ações educativas diretas.

Na realização do jogo do bingo observou-se a qualidade dos materiais produzidos pelas profissionais, a organização da sala, o planejamento do jogo, mas durante a sua condução percebeu-se o compromisso das profissionais com o “acerto” das crianças. Ao mostrar a letra sorteada, elas olhavam para a cartela das crianças e já indicavam quem tinha aquela letra antes de dar a possibilidade da criança reconhecê-la. Ao perceber que a criança tinha em sua cartela uma letra que já tinha sido sorteada, indicavam para que a criança a marcasse. Em muitas dessas situações era possível realizar questionamentos para conhecer as hipóteses das crianças, contudo, pela forma como fora realizado, não puderam verificar como estavam pensando, isso passou despercebido. Isso nos faz refletir se são as formas de organizar as ações educativas que precisam ser repensadas ou a forma como vemos as crianças. Precisamos otimizar o tempo de aprendizagem das crianças ou

qualificar o olhar dos profissionais frente às aprendizagens das crianças e as formas com as quais essa aprendizagem acontece?

Guimarães (2012) ressalta que ao planejarmos as ações educativas para a Educação Infantil precisamos acreditar nas crianças, pois:

Quanto menores as crianças, mais importantes são as observações e interações do professor com as ações, sentimentos e interesse delas. Acreditar nas crianças como produtoras de cultura é agir com elas com a certeza e a confiança de suas capacidades. O adulto é um importante mediador das relações que as crianças estabelecem; além de apresentá-las o mundo, vai interpretando suas ações e partilhando os seus significados (GUIMARÃES, 2012, p. 116).

Nas ações educativas diretas observadas, percebemos o comprometimento com o trabalho desenvolvido no CMEI pelas profissionais. Parece existir uma preocupação com as aprendizagens das crianças, com os materiais e espaços ofertados e com o planejamento. Nas salas, as profissionais mantiveram variedade de brinquedos nos cantos de atividades diversificados; na organização das ações educativas diretas e simultâneas demonstraram cuidado e atenção na elaboração dos materiais utilizados nas propostas, porém ainda é preciso investir na concepção de criança como sujeito da sua aprendizagem.

Rocha (2001), quando discute a Pedagogia da Infância e a Educação Infantil, aponta o *ensino* como uma preocupação da escola, em que o sujeito é o *aluno* e este precisa aprender os conhecimentos sobre as diferentes áreas. Para a autora, a educação infantil vê a criança como sujeito, sendo que para ela a creche e a pré-escola têm a finalidade de trabalhar com as *relações educativas* que acontecem em um espaço coletivo de convívio.

Percebe-se que as profissionais do CMEI pesquisado, nas ações educativas diretas, estão preocupadas com a aprendizagem das crianças, preocupadas em que elas aprendam o que está sendo ensinado, assim, a preocupação escolar abordada por Rocha (2001) está presente naquele contexto. É necessário investir na reflexão sobre a prática educativa realizada pelas profissionais para que possam pensar sobre como realizar a transposição da teoria para a prática percebendo a importância das relações educativas que acontecem no cotidiano do CMEI e conseguindo olhar e ouvir as manifestações das crianças.

Lembrando a concepção de criança posta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, percebemos em algumas ações observadas que



existe uma intenção clara da profissional em procurar ouvir as crianças, suas hipóteses, suas opiniões, porém, o entendimento de que é necessário “ensinar” as crianças ainda é mais forte na interação desta profissional com as crianças.

A observação a seguir nos mostra essa percepção, no momento em que a profissional faz questionamentos para as crianças sobre as adivinhas trabalhadas, e não acolhe as hipóteses das crianças ajudando-as a pensar, mas sim lhes dá a resposta “correta”.

EMIII2 chama as crianças que vão com ela até o refeitório onde farão a atividade. Primeiro acompanho o grupo que fica com a EMIII1 (10h) e com a EMIII3. Neste grupo ficam onze crianças. A EMIII1 realiza a leitura de adivinhas (Qual a diferença entre a pulga e o elefante? O que é o que é... e outras). Ela espera um pouco, fala as sílabas iniciais da resposta, escuta algumas hipóteses das crianças, mas direciona para a resposta “correta”. Existe uma tentativa por parte da EMIII1 em ouvir as crianças, mas não existe espaço para ouvir as hipóteses das crianças sobre as respostas das adivinhas, ela não espera as crianças falarem, não faz questionamentos que as levem a pensar sobre as respostas. Neste momento a EMIII1 faz uma leitura silenciosa de algumas adivinhas antes de ler para as crianças. A EMIII1 convida as crianças para desenharem no caderno a semelhança entre o botão e a rua. EMIII3 distribui os cadernos e a EMIII1 busca mais mesas e cadeiras que faltaram e organiza as crianças (10h20). EMIII3 entra na sala para pegar mais material e pergunta se falta muito para terminarem. A EMIII1 passa pelas mesas e torna a falar das adivinhas para as crianças, que perguntam sobre as que têm interesse. (Observação realizada pela pesquisadora na turma do Maternal III).

A organização em pequenos grupos aproxima as interações entre adultos e crianças, as profissionais relatam que conseguem estar mais próximas, mais atentas às singularidades de cada criança. Esse fato, porém, não garante que nos momentos das ações educativas diretas as interações entre adultos e crianças se deem de modo a garantir a qualidade das aprendizagens e o respeito à criança como ser capaz, não garantindo que a profissional olhe para a criança que está à sua frente com cuidado.

Guimarães nos lembra que “Redimensionar o cuidado na creche relaciona-se com discutir a qualidade e a direção da atenção dos adultos para com eles mesmos e para com as crianças.” (GUIMARÃES, 2008, p. 147).

Quando o profissional reflete sobre sua ação frente a essa criança, sobre a forma como essa criança o afeta, e sobre como ele afeta essa criança, ele percebe a importância dos seus gestos, dos seus olhares, das suas ações, percebe por

exemplo, o quanto é importante ouvir a hipótese da criança sobre a resposta da advinha proposta para ela, o que não foi feito pela EMIII1.

Ao analisar a filmagem de uma ação educativa direta realizada na turma do Berçário II, percebemos também o comprometimento das educadoras com o “ensino”, com a atividade. As crianças realizam uma pintura com cola colorida em um papel pequeno, uma de cada vez, no colo da educadora. Durante a realização desta atividade elas conversam com as outras crianças, mantêm contato de olhar, estão sempre atentas, porém a ação educativa direta acaba sendo com o objetivo de um produto, as crianças nesta fase precisariam explorar os materiais, mas a forma como foi organizada a pintura não permite às crianças essa exploração.

Analisando o registro das falas das profissionais nas entrevistas, é possível detectar que existe a compreensão conceitual sobre as ações educativas diretas e indiretas e sobre o objetivo da proposta de melhorar a qualidade dessas ações, contudo, na prática a dificuldade de mudança persiste. As ações educativas desenvolvidas nas turmas não são planejadas pensando na criança como protagonista e na importância das relações que se estabelece quando são realizadas as atividades, ainda se pensa no produto a ser materializado ao final de uma atividade.

No Registro das observações da ação educativa direta e simultânea do dia 19/11/2012 – manhã, podemos perceber isso:

Retornam ao refeitório para enfeitar com papéis previamente picados os símbolos mostrados no jardim. As educadoras passam a cola para as crianças colarem os papéis.

[...] se organizam para tomar água, enquanto aguardam a vez de tomar água o grupo que está próximo de mim se interessa pelo que estou escrevendo. (Observação realizada pela pesquisadora na turma do Maternal III).

Essas são ações que as crianças desta turma são capazes de realizar sozinhas – passar cola na sua atividade, encher seu copo de água e bebê-la quando sentir necessidade. É necessário refletir com as profissionais sobre as relações educativas que acontecem nesses momentos, que para a criança o mais importante são as experiências que vivenciam e o significado que aprendem sobre elas.

É na troca dos sentidos construídos e na valorização das diferentes vozes que circulam nos espaços de interação que a aprendizagem vai acontecendo. Isso faz da sala de aula um lugar de confronto de diferentes

pontos de vista – das crianças, dos professores, dos livros e de outras fontes –, portanto, de produção e de apropriação de saberes. Adultos e crianças, mesmo que de lugares diferentes, participam desse processo. E é do lugar de um sujeito mais experiente que o professor pode conhecer e acompanhar os processos das crianças, perceber como cada uma está aprendendo e se desenvolvendo e planejar ações para ampliar as experiências infantis (GUIMARÃES, 2012, p. 114).

Outra necessidade observada no cotidiano do CMEI pesquisado é o investimento na organização de espaços e tempos para a interação entre pares e para a promoção do trabalho com grupos de diferentes idades. No registro das observações da tarde do dia 19/11/2012, destacamos esta necessidade:

As crianças são levadas no jardim onde existe um espaço com sombra de árvores, as educadoras dirigem uma brincadeira com a turma, as crianças são organizadas em duplas e seguem os comandos da educadora [...] A turma do BII também vem brincar no mesmo local; as crianças do maternal interagem com as crianças do berçário. [...] A Bianca, do maternal III, olha para os gêmeos do berçário II e diz: “Tem dois desse?” [...] Ela fica o tempo todo brincando com os gêmeos, brincando com as bolas, auxiliando-os a caminhar pelo jardim, a subir na mureta [...] (Observação realizada pela pesquisadora na turma do Maternal III).

Na fala das educadoras percebemos a necessidade de investimento na organização dos espaços e tempos para a promoção de experiências significativas para as crianças. O registro de entrevista a seguir reforça essa análise:

Assim, a princípio a gente ficou meio assustado, veio uma proposta que a gente tinha que desenvolver 6 atividades diretas por dia, meu Deus! Aí a gente pensou 6 atividade é muito. Se você for analisar, 6 atividades você não dá conta [...] assim com essa divisão de grupo, porque depende da atividade, tem atividade que você consegue desenvolver em 10 minutos... atividades que você tem que desenvolver em 30 minutos [...] depende muito do tipo de atividade e do grupo de crianças [...] a gente tentou e depois conversou e viu que não dava certo. Porque também tem a questão não só de quantidade de trabalho, mas de qualidade do trabalho. Tava sendo feito porque só para dizer que tava sendo feito, sem significado nenhum. Também não iria ter resultado positivo, então foi reduzido para 4 atividades... (EMIII3).

Salles destaca que

[...] nas interações com qualquer grupo de crianças podem surgir interesses e curiosidades relativos a aspectos do mundo físico e social sobre os quais não havíamos nos organizado previamente. Para tanto é necessário desenvolvermos a nossa capacidade de escuta do grupo, isto é, ouvir as demandas nas conversas, nas perguntas que fazem, nos gestos e

movimentos que empreendem, no conteúdo das suas brincadeiras. (FARIA; SALLES, 2010, p. 59).

Sabemos a importância das interações e do brincar para o desenvolvimento infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem esses dois elementos como eixos norteadores de todo o trabalho educativo com as crianças.

É necessário investirmos na organização de propostas que promovam a interação entre crianças com diferentes faixas etárias, permitindo que as crianças menores aprendam com as maiores e vice-versa. Imaginamos como é interessante esse trabalho. Em uma das tardes de observação no CMEI pudemos acompanhar as turmas do maternal III e do berçário brincando juntas, quando os maiores auxiliavam os menores no momento em que estes tinham algum obstáculo no terreno para passar. Uma menina do maternal III, ao ver os gêmeos do berçário II, exclamou “Tem dois desse?”. As interações e as brincadeiras que aconteceram naquela tarde foram muito ricas, pois:

Desde os primeiríssimos anos, as crianças pequenas desenvolvem estratégias interativas espontâneas que as levam a co-construir seus primeiros conhecimentos. Quando os educadores lhes oferecem situações que permitem desenvolver suas iniciativas para conhecer e comunicar, observamos, de fato, dinâmicas sociocognitivas particularmente férteis (HUGON; RAYNA; ROYON, 2004, p. 38).

Sabemos que a criança observa o que acontece ao seu redor, faz imitações e vai construindo um repertório de enredos e quando colocam-se os pequenos com os grandes, de uma forma bem organizada, eles ampliam os contextos de aprendizagens mostrando que “as interações entre crianças de idade diversa podem ser benéficas para as menores no interior do grupo e podem fazê-las progredir em sua atividade” (BONDOLI; MANTOVANI, 1998, p. 257).

Foi possível observar que os momentos da tarde são ótimos para trabalhar propostas que promovam a interação entre as crianças de diferentes idades, pois elas já se encontram no parque e em outros espaços externos.

Acreditamos também no rompimento com os rituais de alimentação. Ao invés de parar com a brincadeira das turmas para comer, o alimento poderia ter sido levado até o jardim onde as duas turmas brincavam. Acredito que elas comeriam com mais empolgação o lanche.

Percebemos que é necessário refletir sobre a importância de desburocratizar o cotidiano das crianças no CMEI, que precisamos olhar de forma mais criteriosa para as propostas que planejamos e nos questionarmos: Será que as crianças se reconhecem no espaço do CMEI? Será que as profissionais conseguem olhar para as crianças e perceber as suas iniciativas? Acreditamos verdadeiramente na criança como sujeito? O fato de modificarmos somente a quantidade de propostas que ofertamos não garante que essas reflexões sejam feitas pelas profissionais.

Observamos que, na fala das profissionais nas entrevistas, elas conseguem indicar a criança como sujeito, porém, nas atividades cotidianas, mesmo em simples situações como tomar água, as crianças do maternal III esperam sua vez, recebem o copo na mão, quase como um ritual. Será que elas não podem, quando sentirem vontade de beber água, se servirem? Nesses momentos é possível analisar que ainda precisamos refletir sobre esta criança como sujeito, como alguém que tem potencialidades, alguém capaz, entender as especificidades desta infância, olhar para o cotidiano do CMEI como um espaço rico em aprendizagens e relações educativas.

## 5 CONCLUSÃO

Um rei mandou construir uma redoma ao redor do seu palácio para que nenhum barulho pudesse entrar no castelo. Ele amava o silêncio. Consequentemente, som algum podia sair [...]. Até que um dia, no encontro com sua própria voz, ele reconhece que palavras não foram feitas para o calabouço. E, num grito que estava calado a tanto tempo, ele ordena: Que se abram as portas! Que se derrube a redoma! Que se abatam os muros!

Marina Colasanti

Este texto de Marina Colasanti inspira a conclusão deste trabalho. Para ressignificar a ação educativa se faz necessário abrir as portas e quebrar os muros existentes entre o que pensamos e o que fazemos.

Nesta pesquisa, investigamos a forma como as profissionais de um CMEI de Curitiba, organizaram a proposta do EEI, que era de realizar quatro ações educativas diretas e simultâneas pela manhã e duas à tarde, e identificar o que compreendiam por ação educativa direta e ação educativa indireta. O EEI diagnosticou a necessidade de ressignificar as ações educativas desenvolvidas nos CMEIs do município, de forma que estas fossem efetivamente planejadas pelas profissionais e que todas compreendessem a importância para o desenvolvimento das crianças, motivando a proposição dessa reorganização das ações educativas.

As profissionais, após tentarem executar a proposta do EEI, reorganizaram planejando quatro ações educativas diretas e simultâneas por dia. As profissionais relataram na entrevista que não dariam conta de realizar com qualidade as seis ações educativas e que não acreditavam que deveriam propor atividades sem significado para as crianças.

Desta forma podemos perceber que, para esta unidade, ressignificar a ação educativa não depende somente da ampliação da quantidade de atividades ofertada para as crianças. É preciso um investimento na organização dos espaços de forma que promovam experiências significativas para as crianças, que possibilitem a interação dos pequenos com seus pares, com o ambiente e com os profissionais. Investimento nas interações promovidas pelos profissionais com as crianças de modo que estas sejam percebidas como sujeitos.

Para efetivamente ressignificar essas ações educativas é necessário que o grupo de profissionais reflita sobre a forma como trabalham as ações educativas e consensuem qual é a qualidade que esperam nestas ações, pensando sempre que a criança que está na sua frente cotidianamente é uma criança capaz, produtora de cultura e conhecimento, que quando possibilitamos elas nos mostram suas hipóteses sobre o mundo e que quando olhamos para elas com a devida atenção, conseguimos perceber suas iniciativas.

Por mais que os profissionais compreendam teoricamente essa nova proposta de organização elaborada pelo Departamento de Educação Infantil, modificar as ações, as atitudes frente a essas crianças é mais complexo. Compreender que a qualidade das interações que se dão no processo de trabalho cotidiano das ações educativas são mais importantes que o produto, resultado desta ação, isso exige reflexão sobre o que realmente é significativo no processo de desenvolvimento das crianças. Transpor os conceitos teóricos para as práticas educativas exige tempo, pois, a rapidez com que as concepções se alteram não é igual às alterações das condições de trabalho e das políticas para o atendimento coletivo da infância.

Percebemos que é necessário as profissionais do CMEI investirem na organização dos tempos. Além da flexibilização que fizeram na quantidade de ações educativas diárias propostas, podem pensar na organicidade da rotina que delineiam para o cotidiano das crianças, olhar para elas, observar suas iniciativas e replanejar diante do que observaram. Ou seja, repensar na organização da rotina considerando que “a rotina é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentem os espaços coletivos de cuidados e educação” (BARBOSA, 2006, p. 45). A forma como planejamos o cotidiano para as crianças nos diz o que pensamos sobre elas.

É necessário repensar as mediações e intervenções que realizam nas ações educativas diretas, repensar a forma como percebem as crianças nesses momentos e observar as suas manifestações. Essas observações subsidiarão a avaliação do planejamento e do trabalho educativo realizado, pois “é fundamental que o professor registre o que realiza e observa em relação às crianças e com as crianças” (MORO, 2011, p. 38).

Outro questionamento suscitado nessa pesquisa refere-se à cultura de trabalho que atualmente existe no CMEI. Será que há espaço para se refletir sobre o

que se faz no cotidiano da unidade e repensar? Será que as profissionais não devem, elas mesmas, pensar no roteiro das atividades que trabalharão? Será que a previsão de quantidade de atividades não entra em confronto com a realidade de cada turma?

Nesta pesquisa foi possível observar que a rotina pensada pelas profissionais das salas para aquele grupo de crianças seria alterada com a proposta do EEI e que a reorganização não trouxe a ressignificação das ações educativas, apenas a reorganização do grupo.

É necessário investimento na cultura de um movimento dialético em relação às orientações promovidas pelo Departamento de Educação Infantil – após as orientações, diagnosticar de forma sistemática qual é o retorno delas e como foram interpretadas pelos profissionais.

Assumir que estamos frente a um desafio é o primeiro passo para nos debruçarmos sob as nossas práticas e refletirmos sobre como fazer uma Educação Infantil que respeite as crianças que estão em nossas mãos. Ainda precisamos enxergá-las como sujeitos com condições de contribuir com as experiências do coletivo da instituição.

Observamos que, no plano do discurso, a concepção de criança como sujeito de direitos capaz de participar ativamente das decisões sobre a sua rotina é compreendida pelas profissionais, porém no plano das ações isso não é observado. Esse fato pode ser exemplificado quando observamos as crianças no “ritual” de tomar água, na execução de atividades que não exploram suas potencialidades, como colar papéis previamente picados em desenhos recortados pelas profissionais.

Enquanto ainda estivermos nos ocupando e ocupando nossas crianças com atividades e/ou trabalhos que não proporcionam a elas possibilidades de ampliar seus conhecimentos e sua cultura, não conseguiremos realmente olhar para essas crianças e observar como brincam, como interagem com o mundo.

É necessário nos questionarmos se às vezes não distorcemos as necessidades das crianças em função daquilo que entendemos como responsabilidade dos adultos. Será que queremos otimizar o tempo das crianças ou dos adultos que estão deixando de fazer o que é de sua atribuição? É o tempo das crianças ou dos adultos que teria que ser mais produtivo?



É necessário promover a reflexão dos profissionais que trabalham com a Educação Infantil sobre as ações educativas que desenvolvem, sensibilizá-los para que consigam se perceber enquanto sujeitos que interferem no desenvolvimento das crianças, perceberem que a forma como tocam um bebê ou como falam com uma criança, interfere na forma como essa criança se relaciona com as pessoas. Pois como afirma Barbosa (2009),

As ações cotidianas realizadas nas escolas fazem parte do currículo, por isso é preciso que grande atenção seja dada tanto aos modos como são realizadas essas ações quanto à formação dos profissionais que as executam (BARBOSA, 2009, p. 39).

Por fim, é necessário qualificarmos as propostas trabalhadas com nossas crianças e suas infâncias e refletirmos sobre elas com as profissionais que estão cotidianamente neste trabalho, de forma que consigam transpor os conceitos estudados para as suas ações.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL, Governo. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer CNE/CEB Nº 20/2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2009a, Seção 1, p. 14.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da educação Básica. **Critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília, 2009c.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, 1998.

BUJES, Maria I. E. Escola infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem M.; KAERCHER, Gládis E. P. da S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CURITIBA, Prefeitura Municipal. **Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil**. Curitiba: SME, 2009.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Referenciais para estudo e Planejamento na Educação Infantil – Avaliação e Planejamento**. Curitiba: SME, 2010.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Referenciais para estudo e Planejamento na Educação Infantil – Modalidades Organizativas do Tempo Didático**. Curitiba: SME, 2010.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. **Ressignificar a ação educativa com crianças pequenas**: Documento interno. Curitiba: SME, 2012.

\_\_\_\_\_, Prefeitura Municipal. **Rotinas na educação Infantil: Berçários**. Curitiba: SME, 2011.

FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2004.

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. **Percursos: Diálogo com os elementos da Proposta Pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2010.

FORNEIRO, Lina I. A organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Daniela de O. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado**. Rio de Janeiro: PUC, 2008.

GUIMARÃES, Daniela de O. Educação Infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012.

HEVESI, Katalin. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. In: FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2004.

HUGON, Marie-Anne, RAYNA, Sylvie, ROYON, Christiane. Favorecer dinâmicas de aprendizagem interativas – na creche, no ensino fundamental, no ensino médio. In: HARDY, Marianne; PLATONE, Françoise. **Ninguém ensina sozinho: responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUHLMANN Jr., Moisés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados- FE/UNICAMP, São Carlos, SP: Editora da UFSCar, Florianópolis: Editora da UFSC, 1999. p. 51-65.

LUZ, Iza R. **Relações entre crianças e adultos na educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

MACEDO, Lino. Os jogos e sua importância na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, maio 1995.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na Educação Infantil**. São Paulo: Educ, 2001.

MORO, Catarina. (Desa)fios da Avaliação. **Revista Educação Infantil**, São Paulo, Editora Segmento, 2011.

OLIVEIRA, Zilma R. **O currículo na educação infantil: o que propõe as novas Diretrizes Nacionais?** Brasília: MEC, 2010.

ROCHA, Eloisa A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, 2001.

SARMENTO, Manuel J. **Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância**. Campinas, SP: Educação e Sociedade, 2005.

SPRÉA, Nélio Eduardo. **A invenção das brincadeiras: um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPR. Curitiba, 2010.

## **ANEXOS**

## ANEXO I

Modelo de Roteiro Semanal do Caderno “Referenciais para Estudo e Planejamento na Educação Infantil – Planejamento e Avaliação”

TURMA:					
Semana de     a     de     de 2010					
PRÁTICAS EDUCATIVAS	2.ª-feira	3.ª-feira	4.ª-feira	5.ª-feira	6.ª-feira
Organização do dia ajudantes, rotina, frequência das crianças, etc.					<b>P E R M A N Ê N C I A</b>
Roda de Conversa <b>(atividade permanente)</b>					
Leitura: Fruição Leitura pelo professor/educador <b>(atividade permanente)</b>					
Contação de história <b>(atividade permanente)</b>					
Desenho <b>(atividade permanente)</b>					
Movimento					
*Outras atividades relacionadas às áreas de formação humana (ex.: sequências didáticas) <b>Obs.: O detalhamento destas atividades será feito no planejamento diário</b>					
Cantos de atividades diversificadas <b>(atividade permanente)</b>					
Leitura pela criança <b>(atividade permanente)</b>					
Projeto *quando houver					

## ANEXO II

### ROTEIRO SEMANAL BERÇÁRIOS

Turma: \_\_\_\_\_ Semana de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

<b>ROTINA</b>				
Recepção ação educativa dirigida indireta				
Identidade ação educativa dirigida direta				
Oralidade ação educativa dirigida direta				
Leitura pelo educador ação educativa dirigida direta				
Áreas de formação humana ação educativa dirigida direta				
Solário/ pátio externo ação educativa dirigida indireta				
Atividades de movimento ação educativa dirigida direta				
Linguagens: artística, musical e teatral				
Solário/ pátio externo				

### ANEXO III

#### ROTEIRO SEMANAL MATERNAL III

Turma: \_\_\_\_\_ Semana de \_\_\_\_\_ à \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

<b>PRÁTICAS EDUCATIVAS</b>				
Atividades de entrada / recepção				
Organização do dia Frequência, calendário, rotina.				
Roda de conversa Atividade permanente				
Leitura Fruição Leitura pelo professor/educador Atividade permanente.				
Espaço externo				
Áreas de Formação Humana Sequência didática e/ou projeto didático EDUCADOR 1				
Áreas de Formação Humana Sequência didática e/ou projeto didático EDUCADOR 2				
Desenho				



## APÊNDICE

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

APRESENTAÇÃO: Neste momento falo sobre a pesquisa e pergunto há quanto tempo trabalha como educador(a)/professor(a).

1. COMO É O SEU TRABALHO COM AS CRIANÇAS DA TURMA DO BERÇÁRIO II/ MATERNAL III?
2. PENSANDO NO TRABALHO QUE VOCÊ DESENVOLVE NA SUA TURMA, O QUE VOCÊ ENTENDE POR CUIDAR E EDUCAR?
3. VOCÊS COMEÇARAM UMA PROPOSTA DIFERENTE COM O TRABALHO PEDAGÓGICO DIÁRIO COM AS CRIANÇAS. NESTA PROPOSTA VOCÊS REORGANIZAM A TURMA E TRABALHAM COM ATIVIDADES SIMULTÂNEAS E COM AÇÕES EDUCATIVAS DIRETAS. COMO VOCÊ RECEBEU ESSA PROPOSTA DE REORGANIZAÇÃO?
4. O QUE VOCÊ ENTENDE POR AÇÃO EDUCATIVA DIRETA E AÇÃO EDUCATIVA INDIRETA?
5. O QUE VOCÊ PRIVILEGIA QUANDO VAI PLANEJAR AS AÇÕES EDUCATIVAS INDIRETAS?
6. O QUE VOCÊ CONSEGUE OBSERVAR NAS CRIANÇAS EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM?
  - 6.1 ELAS TÊM FALADO MAIS?
  - 6.2 APARENTAM ESTAR MAIS PARTICIPATIVAS?
  - 6.3 APARENTAM ESTAR MAIS FELIZES?
  - 6.4 COMENTAM SOBRE OS ASSUNTOS ABORDADOS NAS PROPOSTAS?
7. VOCÊ PERCEBE QUE TEVE MODIFICAÇÕES NA SUA PRÁTICA DE SALA? QUAIS?

